تكافؤ الفرص

فى نظم التعليم

د. شبل بدران

أستاذ أصول التربية

وعميد كلية التربية - جامعة الاسكندرية

٢٠٠٥

دار المعرفة الجامعية

٤٠ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

الـكـتـاب : تكافؤ الفرص فى نظم التعليم

الـكـاتـب : د. شبل بدران

الـطـبـعـة : الثانية ٢٠٠٥

رقـم الايـداع : ١٧٨٣٣ / ٢٠٠١

الـنـاشـر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ش سوتير – الازاريطة الاسكندرية

٣٨٧ ش قنال السويس – الشاطبى – الاسكندرية

ت.فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ – ت: ٥٩٧٣١٤٦

الـمـطـبـعـة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل – ت : ٠٣/٤٨١٩٦٤٨

الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية – القاهرة الصحراوى – ت : ٠٣/٤٧٠٠٥٢٣

تكافؤ الفرص فى
نظم التعليم

لقد فتحوا لنا المدارس

لكى يعلموننا كيف نقول نعم : بلغتهم

(الطيب صالح - موسم الهجره للشمال)

بـدلاً مـن المقـدمـة

احتلت قضية الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص مكانه كبيرة فى النظم التعليمية، سواء كانت فى الشرق أو الغرب ومنذ نهاية الحرب العالمية الثانية وتنامى مؤسسات المجتمع الدولى التى أخذت على عاتقها المطالبه بتكريس الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الشعوب والبلدان المختلفة، وقضية الحرية حاضرة بشكل رئيسى على مائدة البحث والدراسة والمداولة.

فلقد سعت الدول الاشتراكية – سابقاً – الى تحقيق تلك المساواة بين الأفراد والمواطنين فى نظمها التعليمية ولقد تحقق فعلاً العديد من الحقوق واقرار المساواة والتكافؤ ليس فقط على الصعيد التعليمى والتربوى ولكن على صعيد الحياه .. وبالمقابل أخذت النظم التعليمية فى بلدان الغرب الرأسمالى تسعى الى تحقيق تلك المزايا فى اطار التنافس والصراع الدولى الذى كان دائراً حتى نهاية الثمانينات..

ومع مطلع التسعينات وانهيار الاتحاد السوفيتى وبلدان المنظومه الاشتراكية، لم يعد أمامنا سوى النموذج الغربى والذى تنامى فيه تيار أساسى وجوهرى من الفكر النقدى والراديكالى أخذ يسعى نحو تكرس مفهوم العداله والمساواة والحرية فى نظم التعليم وكشف العديد من التناقضات الجوهرية داخل النظام الرأسمالى نفسه، وكشف الحيل التى تم تمريرها تغطية لتجاوزات غياب الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص فى النظم التعليمية فى بلدان الغرب.

وظل هذا التيار الفكرى بما يحمله من قيم ومبادئ ينشر افكاره ومبادئه خلال الدراسات والكتب والبحوث المنشورة والتى ساعدتنا كثيراً على المستوى النظرى فى كشف تلك التناقضات الأساسية فى العلاقة بين النظم

التعليمية والحرية والمساواة. ولعل مجموعة الدراسات التى نقدمها اليوم للقارئ الكريم تحوى العديد من تلك الأفكار التى سادت فى الفكر الأوروبى حول الحرية والمساواة فى نظم التعليم منذ الحرب العالمية الثانية وللآن..

ففى الفصل الأول نطرح فكرة تكافؤ الفرص التعليمية وعلاقتها بديمقراطية التعليم، وذلك من خلال طرح العديد من الأسئلة مثل هل يحقق التعليم المساواة الاجتماعية والتعليمية؟ وهل يؤدى التعليم الى التمايز الاجتماعى؟ أم يحقق المساواة؟ هذه الأسئلة وغيرها يطرحها الفصل الأول من خلال نظرة نقدية لدور التعليم السياسى والاجتماعى، كما يعالج هذا الفصل تلك المقولات النظرية على الواقع المصرى خلال النصف قرن الأخير من القرن العشرين. طارحاً أهم الأفكار والرؤى حول مظاهر غياب ديمقراطية التعليم وغياب تكافؤ الفرص فى نظامنا التعليمى، ومن هنا فأن هذا الفصل لايتوقف عند الطرح النظرى، بل يتجاوز ذلك الى دراسة الواقع المعيش، تاركاً لبقية فصول الكتاب المعالجة النظرية فى المجتمع الرأسمالى الصناعى المتقدم – مجتمع الحداثة–.

أما الفصل الثانى فيناقش فكرة الحرية والمساواة فى النظم التعليمية منذ الحرب العالمية الثانية ويحوى هذا الفصل العديد من القضايا حول الاهداف التعليمية وتمويلها وادارتها وبنية النظام التعليمى والمناهج الدراسية وتأهيل المعلمين.

وفى الفصل الثالث نناقش قضية هامه جداً ومطروحه على بساط البحث العلمى والممارسة الحياتية وهى قضية الاستحقاق والمساواة فى التعليم وتعنى فى التحليل الاخير هل التعليم يقود الى المساواة والاستحقاق فعلاً، ام أن هذا زيف لاعلاقة له بالواقع المعيش، فنناقش قضية المساواة والاستحقاق فى مجتمع الحداثه والمدرسية ومحاولة لاعادة تعريف المساواة.

أما الفصل الرابع فيناقش استراتيجية للمساواة تتركز فى التربية المستمرة وأهم الانتقادات التى وجهت اليها فى المجتمع الصناعى الديمقراطى كما يناقش موقف تلك التربية المستمرة من تكافؤ الفرص التعليمية.

وأخيرا نأمل أن يكون فى هذا الكتاب مساعدة للدارسين والباحثين والساعين الى المعرفة التربوية الجادة التى تؤهلهم لتحقيق نحوهم المهنى والعلمى.

والله من وراء القصد ومن أمامه ،،

د. شبل بدران

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية



الفصل الأول

تكافؤ الفرص التعليمية

- التعليم والتمايز الاجتماعى
- ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسى
- حول المساواة التعليمية والاجتماعية
- مظاهر غياب ديمقراطية التعليم
- التعليم لايحقق العداله والمساواة الاجتماعية
- تكافؤ الفرص فى الحياة والتعليم

الفصل الأول

تكافؤ الفرص التعليمية

مقدمة:

منذ منتصف الخمسينات، أبدى صانعوا السياسات التربوية فى البلدان الفقيرة حالة من التفاؤل بشأن التوسع المستمر فى فرص التربية ومساهمة التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأملاً فى استرجاع الأمجاد التربوية للبلدان الرأسمالية المتقدمة تبنت حكومات العديد من دول العالم الثالث التعليم الابتدائى كهدف فى المدى المتوسط أو حتى القصير حيث يمكن التوسع فى التعليم، - كما هو شائع - أن يكسر عنق الزجاجة للثروة البشرية فى عملية التنمية، ويجتث الامتيازات الطبقية الراسخة ايضاً.

ولكن فى خلال عام ١٩٦٥ أخذت معدلات نمو الاستيعاب فى الانخفاض، ففى الدول غير الشيوعية الفقيرة بشكل عام فشلت معدلات الاستيعاب بالمدارس الابتدائية فى مسايرة النمو السكانى، مساهمة بذلك فى زيادة عدد الأميين، فقد ظهر فى العقد الماضى دليل يشير إلى أن بنية التعليم لا تكبح فقط النمو الاقتصادى، بل أنها تساهم أيضاً فى التفاوت الاقتصادى الاجتماعى للأفراد.

أن خيبة الأمل تدعو المرء إلى إعادة التفكير، فمرحلة تخفيض النفقات تقتضى إعادة فحص الأسس المفاهيمية التى أقامت عليها المؤسسات التربوية الدولية تفاؤلها الذى أخذ وميضة يخبو الان ويتضاءل. فعلماء الاقتصادوغيرهم من علماء الاجتماع الذين درسوا التعليم المدرسى فى الدول الرأسمالية الفقيرة لم يجمعوا فعليا على مشاركة المربين فى الاقتناع بأن السياسة التعليمية يمكن أن تكون أداة رئيسية فى تعزيز النمو الاقتصادى وفى تحقيق توزيع أكثر عدالة للفوائد الاقتصادية.

أن المساواة المفترضة – المزعومة – التى روجت لها مدرسة رأس المال البشرى "Human Capital" فى الخمسينات والستينات سرعان ما أضحت لا مساواة وذلك لفشل النظام التعليمى تأدية دوره الاجتماعى فى الحراك الاجتماعى أو النقلة الاجتماعية للأفراد الملتحقين به، بل أصبح – وكما كان فى الماضى – يؤدى إلى التمايز الاجتماعى والطبقى بل يساعد على اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء إلى جانب قيامه بدوره التاريخى فى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة ولم يعد هذا الأمر فى حاجة إلى براهين جديدة، فالدراسات والأبحاث النظرية والأمبريقية التى تمت فى البلدان الرأسمالية المتقدمة قد حسمت هذه القضية، فالتعليم يساعد على تواتر المهن والمراكز الاجتماعية للابناء.

وإذا كان الحال هكذا فى البلدان الرأسمالية المتقدمة صناعياً، فلاشك أن الصورة أسوأ بكثير فى البلدان المتخلفة – التابعة – والتى تدور فى فلك النظام الرأسمالى العالمى وتعتمد بشكل أساسى جوهرى على إعاناته وهباته التى يعطيها لها لكى يضمن المزيد من إحكام القبضة والهيمنة على تلك البلدان اقتصادياً وسياسياً وثقافياً.

ولما كان الأمر كذلك، من أن التعليم بمسلماته التى سادت فى عقد الخمسينات والستينات والسبعينات، فقدت مصداقيتها فى بلدانها الأم، فان الأحرى بنا هنا فى البلدان الفقيرة والمتخلفة صناعياً أن نراجع تلك المسلمات والمقولات النظرية التى شاعت حول التعليم وأهميته ودوره فى التفاوت الاجتماعى، وكذلك حول مفاهيم تكافؤ الفرص التعليمية.

أولاً: التعليم والتمايز الاجتماعى:

أن التعليم يعكس بما لا يدع مجالا للشك التركيب الاجتماعى فى أى مجتمع، ويساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها وتدعيمها

ايديولوجيا. والمدرسة فى المجتمع الطبقى ما هى لا أداة فى يد الطبقة المسيطرة فى المجتمع، وقد صممت المدارس ومؤسسات التعليم فى المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك من خلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكيل لشخصية المواطن ووعيه تشكيلا يتفق مع نمط الحياة السائد فى تلك المجتمعات بحيث يشعر المواطن ويربى على أن التمايز الطبقى أمر طبيعى ويحدث فى كل مجتمع.

١- الدولة والتعليم فى المجتمع الرأسمالى:

أن أهمية التعليم المدرسى فى عملية النمو الاقتصادى وفى توزيع العائد منه، تبدو أمراً لا نزاع عليه،. وان كان ذلك بكل تأكيد يرجع إلى أسباب تختلف تماما عن تلك التى تقترحها مدرسة رأس المال البشرى، ومع ذلك فان اشد القراءات سطحية لتاريخ المجتمعات الرأسمالية توحى بأن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة وقائمة على المساواة لن توفر لنا الأساس المناسب لبحث العلاقات بين الأوضاع الاقتصادية والتعليم وعدم المساواة الاجتماعية، كما أنها لن تلق الكثير من الضوء على ديناميات التطور التربوى فى إطار النمو الرأسمالى.

إن الدولة تعمل على توليد العلاقات الاجتماعية التى تحدد مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات الأخرى السائدة فى المجتمع. وإن سياسات الدولة وبناء الدولة نفسه يحدده بشكل قاس البناء الأقتصادى السائد والعلاقات بين الطبقات، ويتأثر البناء الاقتصادى نفسه بالدولة، وعادة يكون من شأن ذلك التأثير زيادة قوة (سلطة) ودخل الجماعات القوية سياسياً والنظام التعليمى. – كمؤثر هام فى الحياة السياسية والايديولوجية وتطور القوى العاملة – هو أحد الأدوات الرئيسية التى تستخدمها الدولة ونتاج المدارس ليس مجرد قوى

عـاملة تأخـذ شكل المواد الداخلة فى عـملية الانتـاج. إن توزيع المهـارات المتـجسـدة فى الأفـراد لا يمثل إلا جانبا واحـداً من هذه العمليـة، بل أن هذا الجـانب ليس هو أهم الجـوانب. أن تأثيـر البناء التـربوى على العـلاقـات الاجتماعية للانتاج - تشكل الملكية والسلطة فى عملية العمل - يمثل الروابط النقدية بين التعليم المدرسى والاقتصاد وهو فى الوقت نفسه يشير إلى الحدود البنائية للاصلاحـات القـائمـة على المسـاواة فى التشكيلات الاجـتـمـاعيـة الرأسمالية[1].

فالبناء الطبقى للمجـتمعات الرأسمـالية يعكس عدم المساواة التربوية، فضلاً عن عدم المساواة الاجـتماعية، ويستنتج من ذلك اسهام السياسات التربوية فى النمو أو المساواة يحد منه بشكل عنيف العلاقات الطبقية السائدة، والدور الذى تفرضـه على التعليم الطبقـة المتسلطة، أى أنـه من نتـاج البناء الطبـقى يشكل الانتـاج السـائد، ومن هنا فلكى نفـهم مـركز ودور التعليم فى التـشكيـلات الرأسمـاليـة فـلابد من تحليل ديناميـات العـلاقـات الطبـقيـة فى المجتمع.

٢- التعليم واعادة انتاج العلاقات الاجتماعية:

فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية - (المتقدمة والمتخلفة) - اسهم نظام التعليم فى تدعيم مبدأ «الاستحقاق» Meritocracy أو الجـدارة، والتى تعنى فى جوهرها تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم ، بفصل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية، وبذلك فإن النظام المدرسى يعمل كـمـجند وحـارس للقطاع الرأسمـالى، حيث يساعـد النظام المدرسى على انتاج قوة عاملة وقادرة وعازمة على العمل بشكل منتج فى الإطار الاجتماعى الحديث للمؤسسة الرأسمالية، كما يمكن للتعليم المدرسى أن يزيد من إنتاجية العمال بطريقتين بينهما صلة وثيقة.

أولاً : عن طريق بث أو تعـزيز القـيم والآمـال والمعـتـقـدات وأنواع المعلومـات وأسـاليب السلوك التى يتطلبـها الأداء المناسب للوظيفـة . وقيـام المؤسسات الأساسية بوظيفتها بشكل هادئ كسوق العمالة مثلاً.

ثانياً: عن طريق تنمية المهارات العلميـة والتكنيكية اللازمة للانتاج الكفء ورغم أن القليل من المهـارات الاكـاديمية التى يتعلمـها التلميـذ فى المدرسة يمكن نقلها بشكل مباشر إلى مكان العمل الرأسمالى، فإن المعارف العلمية والأساسية ومهارات الاتصال والقدرات الرياضية (علم الرياضيات) هى أمور جوهرية للوصول إلى الكفاءة فى بعض المهن، وأهم من ذلك فإن هذه القدرات هى عنصر خطير إذا ما أصبحت تؤثر على تعلم الوظيفة فى الكثير من المهارات الإنتاجية بشكل مباشر(٢).

ولاشك أنه ليس بالأمر السهل فصل اسهام التعليم المدرسى فى توسيع قوى الانتاج عن الجانب الرئيسى الثانى للتعليم المدرسى كمجند فى الأسلوب الرأسمالى: اعادة تكوين العلاقات الاجتماعية للانتاج، ومما يسهل اعداد الشباب للدخول فى الأسلوب الرأسمالى اتخاذ العلاقات الإجتماعية للنظام المدرسى شكلا خاصاً. فليس للطلاب وأولياء الأمور أى سيطرة (رقابة) على العملية التربوية، والنجاح يقاس بمقياس خارجى هو الدرجات والامتحانات التى تصبح الحافز الرئيسى للعمل. وهذا البناء يجعل أى اهتمام فطرى بالمعرفة أمراً ثانوياً (نتيجة جهد الفرد) أو بالتعليم.

ولا شئ يخدم النظام الرأسمالى والطبقى القائم أكثر من الاختبارات التى لا يرقى اليها الشك أو العيب، والتى تدعى قياس قدرة الشخص عند نقطة معينة من الزمن، على القيام بوظائف مهنية معينة، وإنما ننسى أن هذه القدرة مهما اختبرناها مبكراً فى حياة الفرد. إن هى إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة. كما نغفل أن المقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ هى

بالضبط المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية.. والواقع أن الامتحان ليس فقط عبارة عن أوضح صيغة تتجلى فيها القيم الاكاديمية والخيارات الضمنية التى يحتويها النظام السياسى، عن طريق فرض تعريف اجتماعى للمعرفة جدير بالتقدير العلمى والجامعى مع تبيان كيفية اظهار تلك المعرفة، بل ان الامتحان هو احدى الوسائل الاكثر فعالية من أجل تشريب الثقافة المسيطرة وتشريب قيمة تلك الثقافة(٣).

كما تنعكس الفوارق الطبقية والعنصرية والجنسية والقبليةواللغوية وغيرها فى المفاضلة عند الالتحاق بالمدارس ومعدلات الرسوب واحتمالات النجاح والترقى، وباختصار فان العلاقات الاجتماعية للإنتاج يتردد صداها فى المدارس، ويتلخص الدور المركزى للبناء النظامى فى مقابل المضمون الشكلى فيما يسميه «هربرت جنتيس H. Gints» «وصمويل بولز S. Bowles» فى مبدأ التوافق، فالمؤسسة التربوية استجابة لضغوط من الطبقة الرأسمالية وغيرها من جماعات الضغط الاجتماعى والفئوى سوف تحاول بناء التنظيم الاجتماعى للتعليم المدرسى بحيث يتوافق مع العلاقات الاجتماعية(٤). وما يسميه التربويون المنهج الخفى تكون له بذلك أهمية كبرى، وسواء كانت العلاقات بين الطلبة علاقات تدريجية هرمية وتنافسية أو كانت تقوم على المساواة والتعاون، وسواء كانت العلاقات بين الطلبة والمعلمين والجماعة الأوسع من ذلك فى المدرسة ديمقراطية أو تسلطية فانها تعد مؤشرات أفضل لما يتعلمه الطلاب بالفعل فى المدارس من المناهج الرسمية.

وبالطبع فان التطور البشرى أو بشكل أضيق، تكون القوى العاملة لا يبدأ أو ينتهى فى المدرسة، فبناء الأسرة وأساليب تربية الطفل هى جزء من عملية التنشئة الاجتماعية المبكرة، وبعد المدرسة فان العلاقات الاجتماعية للإنتاج فى الوظيفة تمارس تأثيراً مستمراً على نمو الشخصية – فبعض أنواع السلوك

يكافـء الشخص عليها والبعض الآخر يعاقب عليها – كما أن طبيعة عمليات العمل الرأسمالية فى حد ذاتها تجدد مجال المواقف والقيم وانماط السلوك التى يمكن للناس ابداؤها، ولكن التـعليم المدرسى يلعب دوراً مـركـزياً فى تكوين القوى العاملة وبصفة خاصة فى فترات التغير الاجتماعى السلمى، وهو ما تم فى مـصـر بعـد يوليـو ١٩٥٢ من التـوسع فى التلعـيم بكل أنواعـه ومـراحله، ووجود خريجين أكثر من طاقة الانتاج أو احتياجات العملية الانتاجية.

إن التـوافق بين العـلاقـات الاجـتـمـاعـيـة للتـعليم المدرسى والعـلاقـات الاجتماعيـة للانتـاج لا يعنى أن كل الأطفال يتلقون نفس التـعليم، فالانتاج الرأسمالى الذى يتميز بالتقسيم التدريجى للعمل يتطلب أن تنمى – جماعة صغيرة نسبياً من هيئة الإدراة الإدارية والفنية المستقبيلة، تنمى القدرة على الحساب والتقدير والحكم بينما تتعلم جماعة أوسع كثيراً أن تتبع التعليمات بكل دقة والحكم بينما تتعلم جماعة أوسع كثيراً أن تتبع التعليمات بكل دقة. وهذا التدريج فى القوى العاملة المستقبلية يتـحقق من ناحيـة بجـعل كميات مختلفة وأنواع مختلفة من التعليم المدرسى متاحة لأطفال مختلفين. وهكذا فان النظام المدرسى يتضمن بناء طبقياً رأسمالياً[٥]. ومع أن مبدأ التوافق لا يعنينا هنا مباشرة إلا أنه له بعداً عالمياً، فحيث ينتج عن التقسيم العالمى للعمالة بناء طبقى تسيطر عليـه فى القمـة ادارة أجنبـية وهيئـة إدارة فنيـة أجنبية أيضاً (غالباً ما تكون فى نيويورك أو طوكيو) فمن الممكن أن نتوقع تخلفاً فى الطلب على العمالة بين خريجى الكليات الوطنية فى المجتمعات المختلفة.

ويتضح لنا مما سبق أن مصلحـة الرأسمالين، هى تنميط بنية التـعليم المدرسى وفقا للعلاقات الاجتماعية فى الانتاج الرأسمالى. وفى المقابل فمن صالح الطبقة الرأسمالية أن تنمط النمو الكمى للنظام التعليمى وفقا للتوسع فى

الاسلوب الرأسمالى فى الانتاج وبسبب التركيز الايديولوچى الواسع الانتشار على التربية كطريقة الى النجاح، قد يتجاوز الطلب الشعبى على التوسع التربوى السريع المعدل المناسب لاحتياجات التعيين بالوظائف فى الأسلوب الرأسمالى فى الانتاج (٦) ويصدق هذا بصفة خاصة عندما يجسد عملية التراكم التكنولوچى التى توفر العمالة الى حد كبير.

وبناء على ما سبق، لا يمكن فهم أية ظاهرة تعليمية كتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة فى مراحل التعليم المختلفة أو تمثيل الجنسين أو نسبة المتخرجين أو حياد التعليم واتاحته للجميع بلا تفرقة... إلخ ما لم توضح هذه الظاهرة ضمن أنظمة العلاقات التى تتعلق بها، بين نظام التعليم وبنية العلاقات الطبقية، ذلك أن أية ظاهرة تعليمية انما تظهر بوضوح تام تأمين بنية نظام التعليم ووظيفته فى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة، وعلى سبيل المثال: نجد إنه فى عام ١٩٦٦/٦١، ازدادت خطوط الدخول إلى الجامعة عند أبناء العمال الزراعيين فى فرنسا من ١,١ ٪ إلى ٢,٧ ٪ وعند أبناء العمال من ١,٣ إلى ٣,٤ وعند أبناء الفلاحين من ٣,٤٪ إلى ٨,٠٪ بينما ازدادت هذه الخطوط فى نفس الفترة من ٣٨,٠٪ إلى ٥٨,٧٪ لدى ابناء الطبقة العليا – الرأسمالية – والمهن الحرة ومن ٥٤,٤٪ إلى ٧١,٥٪ لدى أبناء رجال الصناعة والاقتصاد(٧).

ثانياً: ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسى:

قبل الدخول فى عرض سيناريوهات سياسة التعليم وتطويره خلال عقد السبعينات والثمانينات والتسعينات، ويجدر بنا أولاً أن نقف على مفهوم **«ديمقراطية التعليم»**، على اعتبار أن هذا المفهوم هو ترجمة حقيقية لديمقراطية النظام السياسى، والذى استمد شرعيته فى الحكم من خلال **«التعددية السياسية»** التى روج لها وتبناها خلال العقود الثلاثة الماضية.

وعلى اعتبار أن ذلك مكسب شعبى يميز النظام السياسى فى تلك الحقبة عن خصائص النظام السياسى خلال عقد الخمسينات والستينات. ونحن هنا ليس مناط بنا الخوض فى كشف وتحليل مدى صدق شعار: «**التعددية السياسية**» وترجمته فى الواقع الاجتماعى والسياسى المصرى، بقدر ما نحن مطالبون بأن نتعرض لمفهوم «**ديمقراطية التعليم**» باعتباره جزءاً أصيلاً من شعار «**التعددية السياسية**» ومن بنية النظام السياسى السائد.

فى النظم الرأسمالية المتخلفة والتابعة، والتى عانت كثيراً من السيطرة الاستعمارية المباشرة فى حقب سابقة على الاستقلال السياسى والاقتصادى، يتحدد شعار «**ديمقراطية التعليم**» فى إطار الحركة العامة للصراع الاجتماعى والسياسى فى المجتمع، حيث تلعب المدرسة والنظام التعليمى برمته دوراً طبقياً تجاه التصفية والفرز الاجتماعى، بحيث لا يتوفر التعليم العالى والعام إلا لأبناء الصفوة والميسورين مالياً. وذلك على اعتبار أنه كان كذلك إبان فترة الاستعمار المباشر، حينما كانت الروابط مباشرة وعلنية، ولكن فى فترة التبعية وفى إطار النظام الرأسمالى العالمى حيث تكون الروابط خفية ومن خلال وكلاء شركات متعددة الجنسية، يظل التعليم يلعب نفس الدور ولاسيما فى غياب الدور الشعبى والجماهيرى فى فضح هذا الدور وكشف أسراره. وفى التعددية السياسية والتى من المفترض أن تمثل القوى والتيارات السياسية والاجتماعية بأشكال للعمل الجماهيرى المباشر، حيث يناط بها كشف هذا الدور وفضحه، وطرح البديل الجاد الذى يحقق العدالة الاجتماعية فى الحياة وفى التعليم. **هنا يتحدد لديمقراطية التعليم معنى أوليا، هو ضرورة فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله، أمام أوسع الفئات الشعبية، وبوجه خاص أمام الفئات الكادحة والمحرومة منه أصلا بحكم وضعها الطبقى بالذات.**

غير أن ديمقراطية التعليم لا تنحصر فقط فى تعميمه، وإن كانت تستلزم

بالضرورة تعميمه، والفارق كبير بين العمليتين. وقد يتخذ هذا الشعار فى البدء، فى بنية اجتماعية تابعة معنى تعميم التعليم، بسبب انتشار الأمية فى فئات واسعة، قد تكون متزايدة، فى أبناء الطبقة الكادحة فى الريف بشكل خاص، إلا أن من الخطأ حصره فيه، أى فى معناه هذا. فتعميم التعليم فى المرحلة الابتدائية وحتى الاعدادية والثانوية، فى ارتباطه العضوى بعملية التجدد المتوسع للرأسمال، وبالتالى لعلاقات الانتاج القائمة يفترض فى الوقت نفسه وجود التفاوت فيه كشرط لتحقيقه[٨]. معنى هذا أن التجدد المتوسع للرأسمال يحدد تعميم التعليم بشكل تخص فيه كل فئة إجتماعية بقدر ونوع معينين من المعرفة يحددهما وضعها الخاص فى عملية الانتاج الاجتماعى، أن المكان الذى تحتله فى إطار علاقات الانتاج القائمة.

فتعميم التعليم اذن يقضى على الأمية بمقدار ما يتطلب ذلك تطور الانتاج الجماعى وفى إطار التجدد المتوسع للرأسمال، إنما هو لا يقضى مطلقا على التفاوت القائم فى التعليم بين أبناء مختلف الطبقات الاجتماعية، بل بالعكس ينطلق منه ويكرسه، أو قل ليكرسه وهنا يكمن الطابع التضليلى «للديمقراطية» البرجوازية فى ميدان التعليم.

إن ديمقراطية التعليم ليست فى تعميم هذا التفاوت الطبقى فيه، بل فى القضاء عليه بشكل يتمكن فيه ابناء الطبقات الكادحة من استخدام المدرسة والجامعة منها وبشكل خاص للوصول إلى معرفة خصت بها الطبقة المسيطرة أبناءها، باقامة مختلف السدود المنيعة فى وجه ابناء أعدائها الطبقين. فالقضاء على التفاوت الطبقى فى التعليم، كحصر التعليم الجامعى مثلا فى أبناء الطبقة المسيطرة، لا يكون بابطال عملية التعليم نفسها أو بهدم الجامعة بل بهدم السدود التى تحصر هذا التعليم بأبناء الطبقة المسيطرة وتمنعه عن الطبقات الكادحة، أى بوضع الجامعة فى متناول هذه الطبقات وأبنائها[٩].

وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية فى البناء الطبقى لنظام التعليم القائم فى مصر، كما أن هذا يعد أحد المفاهيم الأساسية لديمقراطية التعليم الحقيقية بعيداً عن تزيف الوعى بها.

ثم إن لديمقراطية التعليم مفهوم ثان غير هذا الرفض وهذا الفضح لمبدأ التصفية الطبقية. فدور التعليم فى تأمين تحقيق هذه العملية من تجدد علاقات الانتاج، لا يقتصر على إقامة السدود المنيعة فى وجه الطبقات الكادحة وأبناءها بشكل تتأبد فيه سيطرة الطبقة المسيطرة بتجددها المستمر، بل هو يكمن أيضاً فى إخضاع تطور الوعى الاجتماعى عند مختلف الطبقات والفئات لسيطرة الأيديولوجية المسيطرة بشكل يتكون فيه وعى كل فئة اجتماعية حسب ما يتطلبه وضعها الاجتماعى فى علاقات الانتاج القائمة من وعى أو أشكال محددة من الوعى. أى حسب ضرورة بقائها المؤيد فى وضعها الطبقى هذا.

وفى ضوء هذا الدور الأيديولوجى والطبقى للتعليم، يتخذ مفهوم ديمقراطية التعليم، معنى تحرير التعليم، وبالتالى تحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية الطبقة المسيطرة، وتعديل المناهج والبرامج التعليمية، أى اصلاح التعليم فى افق التحرر من هذه السيطرة الايديولوجية، وإلغاء التفاوت الطبقى فى المعرفة المقدمة للطلاب وفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التى حرمت منه زمنا طويلا بحكم وضعها الطبقى والاجتماعى.

*** سيناريوهات تطوير التعليم وملامح السياسة التعليمية:**

من خلال ما قدم لمفهوم ديمقراطية التعليم فى علاقتة بديمقراطية النظام السياسى نستطيع أن نبلور ملامح السياسة التعليمية التى طرحت ونفذت خلال العقود الثلاثة الماضية، محاولين فيما يلى من صفحات أن

نختبر صدق الطروحات الواردة بتلك السياسة، متخذين بعد «**ديمقراطية التعليم**» بعداً أساسياً فى التحليل والقياس، ومحوراً جوهرياً للشروحات الواردة، وذلك على اعتبار أن ديمقراطية التعليم هى بوصلة التوجيه والتحليل.

لقد طرح خلال العقود الثلاثة الماضية خمس ورقات أساسية صادرة عن وزارة التربية والتعليم، حددت الملامح الرئيسية للسياسة التعليمية، وكانت الورقة الأولى فى مطلع السبعينات بشأن «**التعليم وبناء الدولة العصرية**» ثم تلتها الورقة الثانية فى عام ١٩٨٠ بشأن «**تطوير وتحديث التعليم فى مصر: سياسته وخططه وبرامج تحقيقه**»، ثم طرحت الورقة الثالثة عام ١٩٨٥ بشأن «**السياسة التلعيمية فى مصر**» ثم الورقة الرابعة. وهى الأكثر وضوحا وجرأة، حيث أن الورقات السابقة ظلت مترددة حيال قضايا ديمقراطية التعليم ومجانيته، إلا أن الورقة الرابعة «**استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، يوليو ١٩٨٧**»، كانت أكثر هذه الرؤى شجاعة وكشفا للمستور، وتوجيهات البنك والصندوق الدوليين. وتعبيراً عن تردى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، انها الورقة التى انسجمت مع بنية النظام السياسى والرأسمالى، ودورانه فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى. والورقة الخامسة والاخيرة «**مبارك والتعليم: نظرة الى المستقبل**» عام **١٩٩٢** التى حوت بشكل صريح دور القطاع الخاص ورجال الاعمال فى تطوير التعليم والاعتداد بآليات السوق.

(أ) ففى ورقة «تطوير وتحديث التعليم فى مصر»، نجد فى ص ١١، ١٢ تحت عنوان «مقومات السياسة العامة للتعليم فى مصر» ما يلى:[١٠]

– أن التعليم الحديث نظام حياة، يمتد بامتداد حياة الفرد، ويرتبط بتغير دور الفرد فى المجتمع.

– إن التعليم الحديث، وإن كان نظاماً له مقوماته الخاصة، إلا أنه

جـزء من النظام الاجـتـمـاعى كله، وهو إذا يتـأثر بالأنـظمـة الأخـرى فى المجـتـمع يؤثر فـيـه أيضاً وذلك يقـتضـى ضرورة أن تراعى استـراتيـچيـات وخطـط تطوير التـعليم تشـابك وتداخل العـلاقـات بين التـعليم وغـيـره من الأنظمة الأخرى فى المجتمع.

وفى نفس الورقـة ص ١٨ نجـد أن المبـادئ الأسـاسـيـة الموجهة لحركة التعليم فى مصر ما يلى:(١١)

- **التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية**: لا يعنى التعليم من أجل ترسيخ الديقمراطيةمـجـرد تكافؤ الفرص وإيصـال خدمـات التعليم لكل فرد، وتمكين هذا الفرد من النمو إلى أقصـى مـا تؤهله له مـواهبه وقدراته الذهنية، وإنما يعنى أيضاً ماهو أهم من ذلك وهو تكوين الشخصية الديمقراطية.

- **التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج**: من المسلم به أن التـعليـم ينبـغى النظـر اليـه فـى إطـار التنمـيـة الشـاملة من خـلال وظائف أساسية يضطلع بها فى هذه التنمية. وتواصل الورقة سرد الانجازات: ومع استجابة نظام التلعيم لكل من الطلب الاجتماعى والاقتصادى عليه، انتشر انتشاراً واسعاً ليتـحول - حقا وعدلا - من تعليم للقلة أو الصفوة إلى تعليم شعبى للكثرة.

- زيادة معدلات التنمية الإقتصادية وما يترتب على ذلك من توفير فرص جديدة للعمل المنتج.

- ترشيد التعليم ورفع كفاءته وقدراته على الاستجابة السريعة لمتطلبات التنمية السريعة والمتغيرة، وربطه بالحاجة الحقيقية لخطط التنمية، حتى لا يكون هناك فائض من الخريجين فى تخصصات معينة أو نقص فى عددهم فى تخصصات أخرى.

(ب) كما أننا نجد فى الورقة الصادرة فى عام ١٩٨٥ تحت عنوان: «السياسة التعليمية فى مصر» بخصوص أهداف السياسة التعليمية ما يلى:[١٢]

– الارتفاع التدريجى بقدرة النظام على الاستيعاب، وصولا إلى الاستيعاب الكامل فى اطار أوضاع ونظم تعليمية مناسبة، تحقيقاً وتأصيلاً لمبدأ تكافؤ الفرص، وهو من أهم مبادئ الديمقراطية، وضماناً لحق المواطن فى التعليم واشباعا لحاجته الى التربية، وهى حاجة انسانية أساسية.

– أن التعليم هو أحد المداخل الأكثر فاعلية وأهمية لتأكيد حقوق الانسان وذلك من خلال ما نص عليه الدستور من أن التعليم حق تكفله الدولة لكل مواطن باعتباره واحداً من مجموعة الحاجات الأساسية اللازمة لكل فرد فى المجتمع.

– أن التعليم فى مؤسسات الدولة كما ينص الدستور مجانى فى مراحله المختلفة بما يحقق العدل الاجتماعى وسد الفجوة الاقتصادية والثقافية بين المواطنين وفى مختلف البيئات الريفية والحضرية.

– أن نشر التعليم – على أوسع نطاق باعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن– له دور جوهرى فى العمل على ارساء المبادئ الديمقراطية وترسيخها.

– أن التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية لا يعنى مجرد تكافؤ الفرص أو ايصال خدمات التعليم لكل فرد وانما يعنى بالدرجة الأولى تكوين الشخصية التى تعى الصالح العام.

(جـ) كما نجد أيضاً فى الورقة الرابعة (**استراتيجية تطوير التعليم فى مصر**) والتى طرحت فى يوليو ١٩٨٧، نجد أن أهم محاور الاستراتيجية فى توجيه السياسة التعليمية ما يلى:[١٣]

– زيادة فعالية ديمقراطية التعليم.

- التوسع فى التعليم الفنى والارتفاع بمستواه .

- حسن اعداد المعلم وتأهيله .

- توفير التمويل اللازم للتعليم بجميع مراحله .

- زيادة فعالية الإدارة التعليمية والجامعية من خلال ديمقراطيتها.

(د) ونجد فى الورقة الخامسة الصادرة عام ١٩٩٢ ، أول إعتراف رسمى شجاع بأزمة التعليم وأن التعليم يمر بأزمة خطيرة، كما نجد فيها أيضاً الاعلاء من شأن التعليم واعتباره قضية أمن قومى لمصر والمشروع القومى الاكبر لمصر، واهتمام جدير بالاحترام من القيادة السياسية بالشأن التعليمى. ولقد شملت الورقة المحاور الاساسية الموجهة لسياسة التعليم فى عقد التسعينات:

- ان التعليم قضية أمن قومى لمصر. وهذا المفهوم حرر التعليم من كونه قضية خدمات لكونه قضية تخص الامن القوى المصرى.

- الاستثمار فى التعليم من خلال الجهود الاهلية ورجال الاعمال والقطاع الخاص، أى فتح المجال للمشاركة فى تطوير التعليم.

- ان هناك أزمة فى التعليم تتمثل فى المبانى المدرسية وتأهيل المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وادخال التكنولوجيا والأساليب الحديثة فى التعليم، ولقد طرحت الورقة اساليب مواجهة تلك الأزمة.

- الاهتمام بالتعليم الفنى ومشروع مبارك - كول.

لكن الأخطر فى تلك الورقة هو الحديث عن ترشيد مجانية التعليم، ففى ص ٣٢ - ٣٨ حديث حول مجانية كاملة فى مرحلة التعليم الاساسى والمجانية فى المراحل التالية للطالب الملتزم بوظيفته الاجتماعية كطالب، أى الطالب الناجح، غافله أن الفشل جزء كبير منه إجتماعى واقتصادى وليس

تـربـوى أو تعليـمى. استمرار الذين التحقوا بالتعليم الخاص بالاستمرار فيه إلى نهايته، الدراسات العليا بمصروفات، مساهمة رجال الاعمال والقطاع الخاص فى التعليم، بفتح المدارس والفصول الدراسية. ولاشك أن ذلك يعوق تحقيق ديمقراطية التعليم حسب المفهوم الذى شرحناه سالفاً.

ولاشك أن كل الاستراتيچيات والسياسات الخاصة بتطوير التعليم ورسم معالم سياسته، تكاد تكون متشابهة، بل أننا نجد أن نفس العبارات تتكرر رغم التباعد الزمنى – إلى حد ما – بينهما، وتصدرت قضية **«ديمقراطية التعليم ونشر التعليم وتحقيق الاستيعاب»** أهم بنود تلك السياسات، ونحن هنا لسنا بصدد تحليل مفردات تلك السياسات، ولكننا بصدد اختبار صحة تلك المفردات والمقولات التى غلب على خطابها الطابع الانشائي والبيانى، واستخدمت لفظة ومفهوم ديمقراطية التعليم لضرب المكاسب التى تحققت عبر سنوات الكفاح لصالح الفقراء والكادحين، نحن سنحاول أن نرصد حركة الواقع الفعلية، والتى ازدحمت بالعديد من المتناقضات التى أبطلت تلك الكبسولات المهدئة، والتى حاول خبراء التربية ورجال السياسة – ايديولوچيو النظام – أن يضعوها فى كوب العسل.

ثالثاً: المساواة التعليمية والاجتماعية:

تتبع أهمية التكافؤ فى الفرص التعليمية من ارتباطه بالتكافؤ فى فرص الحياة ذاتها، وسائر متطلبات العدالة الاجتماعية. ولا ينفع فى معالجة هذا الموضوع الخطير طمس أو أغفال هذه الحقيقة الأساسية أو استبعادها أو تجاهلها، ويمكننا ادراك التلازم بين هذين المفهومين بمتابعتنا تغير نمط الانتاج، وتطور الحياة الاجتماعية ونمط التعليم عبر التاريخ ولاسيما منذ قيام الثورة الصناعية، اذ برزت مسألة الحراك المهنى وما يرتبط به من حراك اجتماعى وجغرافى سعياً نحو العمل والاشتغال بالمهن المستحدثة فى

المجتمع[١٤]. ولذلك نلاحظ أن كل دارس مستنير فى اطار العلوم التربوية يتصدى لمفهوم التكافؤ فى الفرص التعليمية يجد لزاما عليه أيضاً أن يشير إلى مفهوم التكافؤ فى الفرص المهنية – التوظف – على الأقل، وإلى ارتباط المفهومين وانعكاس مضمون كل منهما على الآخر.

وإذا كان الارتباط المبدئى بين مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ومفهوم الفرص المهنية، ومن ثم فرص الحياة أمراً بديهياً ومنطقياً لا مفر منه أمام كل باحث واعى ومستنير، فلابد لنا من أن نتعرف بأن التلازم بين هذين المفهومين المشار إليهما يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية واجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول وإذا كان المجال هنا لا يسمح بالتعرض لمعظمها على النحو المنشود فلابد من أن نتطرق الى بعضها ونعالجه جزئياً لنضع مسألة تكافؤ الفرص التعليمية فى إطارها الاجتماعى السليم.

١- التطور الاجتماعى للمفهوم:

تاريخياً ظهرت الدعوة إلى ضرورة تحقيق الفرص التعليمية المتساوية أمام المواطنين جميعا، منذ أواخر القرن التاسع عشر، حيث كانت البلدان الرأسمالية تجتاز مرحلة توسعها الاقتصادى وصعودها السياسى والثقافى وهيمنتها على المستعمرات فى أفريقيا وأسيا وأمريكا اللاتينية، وقد كان من مصلحة علاقات الانتاج الرأسمالية فى هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم على قطاعات أوسع من السكان وأن تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة مهما كانت الفئات الاجتماعية التى ينحدرون منها. وتبريراً لهذه المصلحة الموضوعية بدأ ينتشر على أيدى المخططين التربويين وعلماء الاجتماع التربوى الكثير من المعايير التى تحث على ضرورة إستثمار رأس المال البشرى فى المجتمع ورعاية المواطنين النجباء وتوفير الفرص التعليمية

المتساوية للجميع. إلا أن الأزمات الاقتصادية الدورية التى ما انفكت تصيب البلدان الرأسمالية وتصاعد النضالات الشعبية والديمقراطية داخلها، أخذا يطرحان على محك النقد الاجتماعى مجمل الانجازات التعليمية التى تم تحقيقها[١٥]، وهنا بدأت تزداد الدراسات الميدانية التى تكشف عن اتساع الفروق التعليمية بين الفئات والطبقات الاجتماعية المختلفة. وفى هذا الوقت بالذات وضع فيليب كوميز Philip Comps دراسته الشهيرة. أزمة التربية فى العالم[١٦]. هذه الأزمة التى هى بالتأكيد أحد جوانب الأزمة الرأسمالية العالمية.

وقد تبدو هنا بعض الأرقام الضرورية لتشخيص تلك الأزمة التربوية الاجتماعية فى البلدان الرأسمالية المتقدمة، ففى عام ١٩٦٥ كانت نسبة إحتمالات الوصول إلى الجامعة تتراوح بين واحد لأبناء العمال إلى ٣١٪ لأبناء العائلات فى كل من فرنسا وإيطاليا والمانيا الاتحادية واليابان وبين واحد إلى ١٤٪ فى السويد وواحد إلى ٨٪ فى بريطانيا وواحد إلى ٣,٥٪ فى الولايات المتحدة الأمريكية لأبناء هاتين الطبقتين[١٧]، وفى بلد كفرنسا فى عام ١٩٦٥ كانت إحتمالات الوصول إلى الجامعة لدى الفئات الاجتماعية تتراوح بحسب النسب المئوية التالية ٢,٧٪ لابناء العمال الزراعيين، مقابل ٥٨,٧٪ لأبناء الطبقة العليا وأصحاب المهن الحرة ٧١,٥٪ لابناء كبار رجال الصناعة[١٨].

وتؤكد الاحصائيات ونتائج الدراسات التى تمت فى فرنسا أيضاً أن لأبناء الطبقات العليا فرصا تعليمية تفوق سبعة أضعاف فرص أبناء العمال الزراعيين وخمسة أضعاف فرص أبناء العمال والزراعيين فى إختيار أنواع التعليم – الدراسة الثانوية – الذى يؤدى مباشرة إلى التعليم العالى. فى حين

يتكدس أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا فى الصفوف الثانوية التى تقود إلى التعليم المهنى القصير الأمد أو إلى انقطاع الدراسة مع نهاية التعليم الالزامى(١٩)، حسب نظام التعليم الفرنسى وفى التعليم العالى يتوجه أبناء الفئات الاجتماعية العليا فى غالبيتهم الساحقة نحو الاختصاصات الاقتصادية والاجتماعية الأكثر قيمة: كالطب والصيدلة والحقوق والعلوم الاقتصادية... إلخ. بينما يقتصر أبناء الفئات الاجتماعية الدنيا على كليات الآداب والعلوم حتى ضمن هذه الكليات يستأثر أبناء الفئات العليا باختصاصات محددة، كالآداب القديمة والرياضيات البحتة وهذه التخصصات تحظى بمكانة إجتماعية مرموقة فى المجتمع الغربى عموماً والفرنسى خصوصاً.

والدراسات الكثيرة الى تتناول التعليم العالى والتعليم الثانوى من زاوية الفئات الاجتماعية المختلفة تؤكد أن التجربة الفرنسية تكاد تشخص بكل دقة تجارب البلدان الأوروبية والغربية حتى فى بلد شديد الانفتاح والليبرالية المزعومة كالولايات المتحدة الأمريكية، يلاحظ المربون الأمريكيون أن الغالبية الساحقة من أبناء الفئات الاجتماعية يتجهون نحو الدراسات العملية والمهنية القصيرة الأمد بينما يتوجه أبناء الفئات العليا نحو الجامعات، وهكذا تتحدد المشكلة التربوية الاجتماعية فى البلدان الرأسمالية بالهوة العميقة التى تفصل بين أبناء الفئات الاجتماعية العليا والدنيا، لا من حيث متابعة التعليم فى المراحل المختلفة فقط، بل من حيث نوعيته ومردودة الاجتماعى.

هذا عن واقع الحال فى البلدان الرأسمالية المتقدمة، ولكن الحال أسوأ بكثير فى البلدان الرأسمالية المتخلفة (المستعمرات السابقة) وسوف تكون النسب أكثر تدنيا لصالح أبناء الفئات الدنيا، واكثر تفوقاً لصالح أبناء الفئات العليا، ففى لبنان مثلا من أصل ١٠٠٠ تلميذ يدخلون الصف الأول الابتدائى يتسرب ٨١٠ تلميذ قبل الوصول إلى الصف الثالث الثانوى لأسباب اقتصادية

واجتماعية[٢١]، وسنحاول أن نبرهن على واقع الحال فى مصر فى الصفحات التالية، أما واقع البلدان الاشتراكية - السابقة - والتى أخذت منحى غير رإسمالى فى تطوير مجتمعاتها وهو طريق الاشتراكية العلمية. فأن الأرقام المتوافرة لدينا تؤكدأنه كانت نسبة أبناء العمال فى عام ١٩٦٥ من مجموع الطلبة الجامعيين تتراوح بين ٣٣,١٪ فى هنجاريا وإلى ٣٦,٦٪ فى رومانيا وإلى ٣٩,٢٪ فى تشيكو سلوفاكيا، وفى بعض الجامعات الاشتراكية، كجامعةموسكو مثلا هناك نسبة معينة من المقاعد الدراسية التى يحتفظ بها دائما للشبيبة العمالية والفلاحية[٢٢] وفى بلد مثل بولندا مثلاً، تأخذ بالتمثيل النسبى للفئات الاجتماعية الموجودة فى المجتمع وكل فئة تمثل بوزنها من حيث العدد فى جميع مراحل التعليم، ونظراً لأن أبناء العمال والفلاحين والفئات الدنيا هى التى تشكل القاعدة العريضة فهناك نسب معينة لهم تتراوح بين ٥٠ - ٦٠٪ فى جميع مراحل التعليم[٢٣].

٢- المفاهيم الجديدة للتكافؤ فى التعليم والحياة:

أن الحق فى التعليم يشكل اليوم - فى غالبية الدول - قضية سياسية وهو أيضاً موضوع مطروح للنقاش. أن المسائل الملحة التى تحتاج إلى حل جذرى اليوم تكمن فى معرفة الخطوات والاجراءات الواجب اتخاذها فى ميدان التربية لاقامة علاقات من نوع جديد بين الأصل الاجتماعى والتربية والحياة وبكلمة أخرى. التوصل إلى اتاحة الفرصة لكل فرد مهما كان أصله الاجتماعى وانتماؤه الطبقى للاستفادة بشكل متكافئ من التربية. ولعل كولمان J.S. Colman هو خير من حلل مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وكذلك، تورستين هوشن T. Husen وهافجرست R.J. Havighurst إلى جانب كثيرين غيرهم من علماء التربية[٢٤].

أ- المفهوم المحافظ:

الذى ساد فى مختلف الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى، ويرى: **أن الله منح كل فرد الاستعدادات التى تتلائم مع الفئة أو الطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها منذ ولادته، لذلك على كل فرد ليس فقط أن يستفيد مما وهبه الله، بل عليه أن يرضى به.** ومن أهم الأراء المؤيدة لهذا المفهوم ما ورد فى دراسات «كوكس Cooks وديزون Dezon اللذين يذهبان إلى القول باسم العدالة وباسم المساواة الاجتماعية - ساهم فيض من الحساسية الزائفة فى أضعاف الصلابة فى النظم التعليمية التى هى أحد شروط النوعية الجديدة (للتعلم) أن مؤيد التكافؤ يرفض غريزيا الطرق كلها التى تتيح لبعض الأطفال التفوق على اقرانهم وهو بذلك يسعى إلى تدمير المدارس التى تهتم بشكل خاص بالتلاميذ الأكثر موهبة. أن الرغبة فى أن يكون لمؤسسات التعليم كلها وضع متساو لن ينتج عنه إلا الضرر[٢٥]، أما المحافظون المتساهلون فيبشرون بصيغة أخرى من هذه الفلسفة، انحدرت الينا من عصر النهضة مروراً بالقرن الثامن عشر ولا سيما خلال الفترة التى نشطت فيها التجارة وهى تشدد على إنتقاء الموهبين من بين الجماهير الفقيرة والشعبية واكرام الأفراد الذين يتم اصطفاؤهم لأنهم يمثلون بموهبتهم الذهب النادر الذى يلزم لدعم الاقتصاد الوطنى[٢٦].

ب- المفهوم الليبرالى:

مع تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية فى الغرب، اشتدت الحاجة إلى يد عاملة متعلمة واقتضى ذلك التطور التبرير التالى ومفاده ببساطة شديدة: **أن كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاءة والذكاء ويجب تصميم النظام التعليمى بشكل تزول معه العوائق الخارجية الاقتصادية الجغرافية، التى تمنع الطلاب القادرين من**

ابناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الموروث الذى يؤهلهم بحق الترقى الاجتماعى وقد قامت كثير من الاصلاحات التربوية البنيوية فى أوربا على هذا الأساس واستوحت تعاليمها من هذه الفلسفة ومن انصار الاتجاة الليبرالى بيرج Berg المربى السويدى.

وتبشر هذه النظرة الليبرالية بأن الانتقال يجرى من مجتمع يرث فيه الأبناء عن الآباء امتيازات الغنى والوجاهة الاجتماعية إلى مجتمع يدخل فيه الأولاد للنظام التعليمى ويترقون فى دروبة ويكافئون على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى منها اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المدرسى وعلاقات الامتحانات الأخرى، وأى مؤشر (موضوعى) آخر يدل على انجازهم الدراسى، هكذا حلت هذه الوسائل الانتقائية الواضحة المعالم والبديهية اللزوم محل المعايير السابقة التى تتمثل فى الطبقة الاجتماعية والخلفية الاقتصادية والاتصالات الشخصية، وعرفت هذه الحركة باسم «**الاستحقاقية Meritocracy**، وهى معايير لا تخفى تحيزها الاجتماعى والطبقى ونظرا لارتباطها بثقافة معينة غالبا ما تكون ثقافة النخبة إلى جانب انها تعد اليوم أحد أدوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم، فالذى تغير فقط المعيار ولم يتغير التحيز الأيديولوجى والفكرى لكل من المعيارين السابقين.

ونود أن نوضح زيف هذا المعيار، فعلى سبيل المثال: بعد مضى عشر سنوات على اقرار قانون التربية الصادر عام ١٩٤٤ فى انجلترا أجرى مسح لدراسة تأيره على البيئة الاجتماعية وتبين نتيجة الدراسة: أن أبناء طبقة العمال اصبحوا يدخلون المدارس الثانوية Grammer Schools بنسبة أقل من السابق، فقد فقدوا بعض المقاعدد التى كانت تحجز للفقراء بواسطة الامتحانات المشهورة والمعروفة باسم "II Plus" امتحانات سن الحادية عشر

وما بعدها. والتى كانت تجرى بعد إتمام المرحلة الابتدائية. لقد كان الطلاب من أبناء الطبقات المتوسطة أحسن حالاً وأقدر على التنافس من أبناء الطبقات الدنيا ولذلك فازوا بعدد أكبر من المقاعد وكان القائمون بهذه الدراسة من أوائل الباحثين الذين اقاموا الدليل الواضح على أن النزعة الانتقائية - الاصطفائية - لا تتماشى مع تكافؤ الفرص فى الدخول إلى المراحل التعليمية والمشاركة فى عمليات التعليم[٢٨] فهناك مقدار من الانحياز الاجتماعى والأيديولوجى بصورة دائمة فى كل نظام تربوى انتقائي فى كل مجتمع طبقى.[٢٩] .

ويلاحظ هوسن "Husen" ان معالجة هذا المفهوم لتكافؤ الفرص التعليمية تؤدى على المستوى السياسى إلى استنتاج أنه من غير المفيد أن نجعل الفرد مسئولا عن نجاحه أو فشله فى الدراسة، أن ثقل هذه المسئولية يجب أن يتحمله النظام (النظام المدرسى أو النظام الاجتماعى الاقتصادى) بأكمله. ويلخص «شراج Scherag» المسألة كما يلى: **من حيث المبدأ أن المجتمع الذى لا نستطيع أن نصل فيه الى تحقيق الكرامة الفردية إلا عن طريق واحد ومحدد لا يمكن أن نعتبره منفتحاً، فعندما تتم التصفية على مداخل هذا الطريق، فى الوقت الذى لا نجدد فيه بدائل مشرفة للذين تستبعدهم هذه التصفية فاننا نكون بهذا وقد وعدنا الناس بأكثر ما نستطيع تحقيقه[٣٠].**

ومن أشهر الدراسات المعارضة لفحوى النظرية الليبرالية والتى جرت فى أوروبا خلال الستينات، وترجمت فيما بعد ونشرت فى أمريكا وغيرها. دراسة «بيير بورديو **Bourdieu, P. et les Heritiers,** 1964»، وبورديو وباسرون **B. and Paseron, J. C. Reproduction in Education, and Society, 1970.**

وقد بينت هذه الدراسة ومثيلاتها أن تحليل الانظمة التعليمية فى البلدان الرأسمالية المتقدمة يدل على أن النظام التربوى يميل إلى أن يقوم بوظيفة إعادة الانتاج بمعنى إنتاج العلاقات القائمة فى النظام العام الاقتصادى والسياسى والاجتماعى والمحافظة على بنية الأوضاع الراهنة فى المجتمع وتعزيزها، بدلا من أن يكون عامل تغيير إجتماعى يستند على قدرات الأفراد ودافعيتهم. وتبعت هذه الدراسة دراسات مشابهة جرت فى بلدان أخرى ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية ومن أشهرها دراسة «چنكس ورفاقه Jenks C., inequality, 1972»[٣١] عن اللامساواة فى الفرص التعليمية ومقالة «بولز S. Bowls»، عن تكافؤ الفرص التعليمية من جيل إلى جيل، وغيرها كثير[٣٢].

يتضح مما سبق أن المفهوم الليبيرالى لتكافؤ الفرص التعليمية يظهر كأنه إدعاء شكلى فارغ، فهو يشبه دعوة بعض الضيوف غير المرغوب فيهم من باب اللياقة الاجتماعية مع تأكيد الداعى تأكيداً قطعياً بأن أولئك الضيوف لن يستطيعوا تلبية تلك الدعوة الشكلية.

وإلى جانب كل ذلك فان هذا المفهوم، وتلك الفلسفة الليبرالية تلعب دوراً ايديولوچياً خطيراً فى تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعميه وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء، فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية قول يترتب عليه نتيجة أيديولوچية مؤداها: **أن نجاح الفرد فى المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله فى التربية وذلك القول ينطوى على قوة إقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعى الذى يعيش فيه بريئة تماما من أى فشل يتعرض له. فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه. فى اقتناص الفرصة المتكافئة التى توفرت له فى المدرسة، والقول بأن المعرفة التى تقدم فى المدرسة تؤثر فى رفع المستوى الاقتصادى**

للفرد والمجتمع هو نمط من أنماط الايديولوچيا التى تزيف الوعى الاجتماعى على مستوى الفرد والمجتمع. ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة مؤداها أن مشكلة الفقر التى تعانى منها الطبقات الدنيا فى المجتمع هى مشكلة فى امتلاك المعرفة وليست مشكلة إستغلال اقتصادى تعانى منه هذه الطبقات.

وبالمثل فان مشكلة التخلف فى الدول الصغيرة ستصبح – ايديولوچيا – مشكلة تربوية تعالج عن طريق التوسع والاصلاح التربوى. وبالتالى تختفى حقيقة هامة، أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعمارى منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة، أما بالقوة المسلحة أو بفرض نظماً سياسية غير وطنية، بل أن أزمة الامبريالية ذاتها فى الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول الرأسمالية الكبرى لن تكون أزمة فى البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول لكنها ستزيف وتختزل بفضل الايديولوچيا التربوية، وتصبح أزمة فقط فى النظام التعليمى(٣٣).

جـ- المفاهيم الراديكالية:

وعلى كل حال، فقد نجم عن حركة النقد الشديدة للاتجاه الليبرالى، اتجاه مغاير تماماً، ويسمى فى الدراسات التربوية وأدبياتها، الاتجاه الراديكالى وهو ينحصر فى ثلاث إتجاهات أساسية متباينة فى حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ فرص العمل فى الحياة: **أولهما: يتجه إلى إعتماد تربية تعويضية خصوصا فى إطار دور الحضانة ورياض الأطفال، والثانى: يدعو إلى تغيير مجمل الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثالث: يدعو إلى تقديم مساندة تربوية شاملة، حيث تلزم على طول السلم التعليمى ولاسيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الاتقان المنشود.**

أما فيما يتعلق **بالاتجاه الأول و الثالث**، تقديم تربية تعويضية وتقديم

مساندة تربوية على طول مراحل التعليم فان هذين الاتجاهين يشوبهما قصور لمحدوديتهما، وأن أثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية فى التحصيل المدرسى والنجاح لا يزال هو العامل الرئيسى المفسر لقضية تكافؤ الفرص كما ترجع أيضاً صعوبة حل هذه المشكلة إلى طبيعة النظام الاجتماعى القائم بنفسه، هل سيسمح بتقديم تربية تعويضية ومساندة تربوية أم لا؟ ولسان حال هذا الاتجاه، تقول إن نسبة الحراك الاجتماعى ونسبة تكافؤ الفرص لا تخرجان عن كونهما طرفين ينشآن من كيفية قيام مؤسسات المجتمع الرأسمالى بوظائفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. كما ينجمان خصوصا عن طبيعة علاقات الانتاج. ومن هنا تميل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتربوية جميعها إلى إعادة انتاج المتطلبات اللازمة لصيانة تلك المؤسسات وفى هذه الحال يبدو من وظائف المدارس أن تعاود – تعيد – إنتاج علاقات عدم التكافؤ الواقعة أصلاً فى المجتمع الكبير وفقا لمنشأ وأصل الطلاب الاقتصادى والاجتماعى والثقافى[٣٤].

وربما كانت وجهة النظر هذه أقدر تفسيراً للوظائف التى يقوم بها النظام التعليمى فى أوروبا كما يبدو ذلك فى عدد من الدراسات المشار اليها سابقاً (بورديو ورفاقه ١٩٦٤، ١٩٧٠ وجاك حلاق ١٩٧٤، وبودلو واستابليه ١٩٧٥) وكذلك الأمر بالنسبة إلى الولايات المتحدة الأممريكية. حسب بعض الدراسات الحديثة (بولز وجينتس ,Bowels Gintis, 1976) وكارنوى وليفين ,M.Carnoy and Levin, 1976) والمشكلة الرئيسية هنا هى: **ان المدارس تخدم النظام القائم عن طريق إعادة إنتاج اليد العاملة اللازمة للانتاج الرأسمالى الذى يتميز بعلاقات إنتاج غير متكافئة وهذه الوظيفة تتعارض تعارضا أساسياً مع التوجيه نحو مزيد من المساواة أو مزيد من الحراك الاجتماعى المطلوب. لذلك فان النظام السياسى يقف عقبة للدفاع عن مصالحه نحو تحقيق أية تربية تعويضية أو**

تقديم مساندة تربوية على طول مراحل التعليم تهدف إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بشكل حقيقى، لأن النظام السياسى لن يقوم بأية اجراءات تتعارض مع مصالحه ومصالح الطبقات الحاكمة، ولاشك أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدل الاجتماعى- المساواة الاجتماعية - قضيتان تتعارضان بشكل جوهرى مع طبيعة النظم السياسية السائدة فى البلدان الرأسمالية المتقدمة. وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة - التابعة - ومن هنا فاننا نعتقد أن الاتجاه الثانى هو الذى سوف يحقق فعلا عدالة تربوية وعدالة اجتماعية.

أن النظام المطلوب هنا إذن هو: تغيير النظام السياسى القائم ليصبح ديمقراطياً، حقاً واجراء تعديلات وتبديلات جوهرية وعميقة فى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لكى يمكن الوصول فى النهاية إلى تكافؤ الفرص التعليمية أو المهنية أو سواهما من مظاهر الحياة الإنسانية وهذا شرط عسير يندر تحقيقه بالوسائل السلمية لذلك نجده يلقى معارضة شديدة من الكثيرن الذين استفادوا من الأنظمة القائمة أو استسلموا لها أو تعودوا عليها، كما نجد أن المنادين بهذا الاتجاه شديدوا الحماس بإعتبار أنه الحل الصحيح الذى لا مفر منه لتستقيم شئون التربية والتعليم والاجتماع باستقامة طبيعة النظام السياسى الاقتصادى.

وهكذا يقدم لنا هذا الاتجاه الالتحام بين تكافؤ الفرص التعليمية وتكافؤ الفرص المهنية،. وسائر أنواع التكافؤ فى الحياة الانسانية وهذا الاتجاه هو الأكثر جذرية فى استيعاب معنى المساواة التعليمية بالنسبة إلى الأوضاع السائدة حاليا فى معظم بلدان العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء.

رابعاً: مظاهر غياب ديمقراطية التعليم:

هناك العديد من مظاهر غياب الديمقراطية فى النظام التعليمى، منها

على سبيل المثال، غياب المشاركة الشعبية والوطنية فى رسم السياسة التعليمية ذاتها، وفى صنع القرار التعليمى، وفى اسلوب الإدارة التعليمية، ووضع المناهج والخطط والبرامج الدراسية، حيث يقوم بكل ذلك مجموعة من الخبراء - الموظفين - التكنوقراط، ومن مظاهر انعدام ديمقراطية التعليم أيضاً قضايا الرسوب والتسرب والاستيعاب - التمدرس والمجانية وتكافؤ الفرص التعليمية وازدواجية النظام التعليمى... إلخ ونحن هنا سوف نعرض للقضايا الأخيرة فقط (الاستيعاب - التمدرس - التسرب والرسوب والمجانية) باعتبارها من أهم المظاهر الكاشفة لغياب ديمقراطية التعليم والتى هى فى ذات الوقت جزء أصيل من شعار التعددية السياسية للنظام السياسى.

١- الاستيعاب - التمدرس:

بصدور التقرير الخاص بسياسة التعليم فى عام ١٩٦٥، والذى حاول أن يوائم بين سياسة التعليم وخطط التنمية، تم طرح الأفكار الجنينية لمحاولة «ترشيد التعليم» والحد منه بحجة وجود أعداد زائدة عن الحاجة فى بعض التخصصات. وأعلن أن عام ١٩٧٠ سيكون عام الاستيعاب الكامل لكل الأطفال البالغين سن السادسة، إلا أن الدولة لم تستطع أن تحقق الاستيعاب الكامل، لا فى عام ١٩٧٠، ولا فى غيره، وللآن وحسب احصائيات وزارة التربية والتعليم - مع التحفظ الشديد عليها - لعام ١٩٧٨/٧٧، بلغت نسبة الاستيعاب ٨١,٩٪ وأن نسبة الاستيعاب بالمدارس الرسمية والمعانة بلغت ٧٢,٩٪ من جملة الملزمين (٦-٨ سنوات) وبالمدارس الخاصة بمصروفات ٤,٧٪[٣٥] وهذه النسب تهبط فى الريف عنها فى المدن وفى الأحياء الشعبية والقرى التى لا توجد بها مدارس اعدادية. ولا شك أن أكثر من ثلث الأطفال فى سن الالزام لا تجد الدولة لهم مكانا فى المدرسة الابتدائية، أما أبناء الأسر الميسورة فتقصد بهم مدارس الحضانة ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية، ويترك أبناء الفقراء للشارع، حيث لايجدون ثمنا لنفقات دور الحضانة ومدارس اللغات[٣٦].

وهذه النسب السابقة فى انخفاض مستمر، ففى تصريح لوزير التعليم لجريدة أخبار اليوم فى ١٩٧٩/٩/١٥ يقول: **بالرغم من التوسع الكبير فى التعليم الابتدائى واستيعابه لما يقرب من ٤,٣ مليون طفل يمثلون ٧٥٪ من مجموع أطفالنا فى سن (٦-١٢ سنة). إلا أن هناك ما يقرب من المليون طفل فى هذه السن لا يتلقون أى تعليم نظامى. كذلك لم يتحقق التكافؤ المطلوب بين الريف والحضر والذكور والأناث، حيث تصل نسبة الذكور إلى ٦٠٪ بينما لا تتجاوز نسبة الاناث ٤٠٪، كما أن ٥٠٪من مدارس المرحلة الابتدائية تعمل بنظام الفترتين**. وفى المرحلة الثانوية بلغ عدد طلاب التعليم الثانوى العام حوالى ٤٤٣ ألف طالب، مقابل ٤٩٣ ألف طالب بالتعليم الفنى، أى بنسبة ٤٧: ٥٥٣٪، إلا أن الضغوط الشعبية والسياسية المستمرة بالاضافة إلى التوسع فى التعليم الخاص تحول دون تضييق أبواب التعليم الثانوى العام. كذلك يضم التعليم الجامعى والعالى نحو ٤٠٠ ألف طالب يمثلون ١٠٪ من شريحة العمر (١٩-٢٢ سنة)، وسيكون عام ١٩٨١ عام الاستيعاب الكامل!! (أخبار اليوم ١٩٧٩/٩/١٥).

وفى تقرير عن تطوير وتحديث التعليم والذى قامت به اللجنة المصرية الامريكية الصادر عام ١٩٨٠، نجد أن نسبة الاستيعاب فى التعليم الابتدائي حوالى ٦٨,٢٪ ونسبة الاستيعاب فى التعليم الاعدادى حوالى ٥٨٪ أى أن ٣٢٪ من شريحة العمر (٦ - ١٢ سنة)، ٤٢٪ من شريحة العمر (١٢ - ١٥ سنة) ليسوا فى المدارس. ومعنى هذا ان هناك ٣ مليون طفل ليسوا أصلاً فى أى مدرسة، وهى نسبة ذات دلالة فى مجتمع تعداده ٤٠ مليون، كما يؤكد على ذلك التقرير نفسه[٣٧].

والجدول التالى يوضح نسب الاستيعاب فى الفترة من عام ١٩٨٥/٨٤ لفئة العمر (٦ - ١٨سنة)، ونجد أن الأرقام جد متناقضة ولا تدل على تقدم

يذكر لجهود الدولة ونظامها السياسى نحو تحقيق الشعار الذى رفع خلال العقدين الماضيين، ومن تحقيق الاستيعاب عام ١٩٧٠، ثم فى عام ١٩٨١ واعمالا لمبدأ ديمقراطية التعليم ونشره على أكبر قطاعات ممكنة من الشعب وهى القطاعات المحرومة منه أصلاً.

جدول (١)

نسبة استيعاب التلاميذ بالمدارس فى الفئات العمرية من (٦ - ١٨ سنة) بمراحل التعليم المختلفة للعام الدراسى ١٩٨٥/٨٤[٣٨].

الفئة العمرية	عدد الأفراد فى الفئة العمرية	عدد التلاميذ	نسبة المتعلمين فى المرحلة ٪
من ٦ - ١٢ سنة من ١٢ - ١٥ سنة	٧,٠٤١,١٨٥ ٣,٤٢٨,٤١٦	٥,٦٨٠,٥٢٨ ٢,٠٠٠,٠٨٧	٪٨٠,٦٨ * ٪٥٨,٣٥
جملة المرحلة الألوى	١٠,٤٦٩,٦٠١	٧,٦٨٠,٦١٥	٪٧٣,٣٥
من ١٥ - ١٨ سنة (المرحلة الثانوية)	٣,٠٠٨,١٩٦	١,١٤٤,١٤٧	٪٤٨,٠١

وبقراءة الجدول السابق، قراءة سوسيوتربوية، يتضح لنا مدى اخفاق السياسة التعليمية عن استيعاب الأطفال الذين يجب استيعابهم فى فئات عمرهم فى المراحل الدراسية المختلفة. ففى المرحلة الابتدائية بلغت نسبة الاستيعاب ٨٠,٦٨٪ أى أن هناك حوالى ٢٠٪ من أطفال فترة العمر من (٦ - ١٢ سنة) خارج جدران المدرسة، وهو ما يعادل حوالى ٢,٥ مليون طفل، يلقى بهم فى الشارع أو الورش، أو يكونوا مواطنين مشوهين عاجزين عن التكيف مع المجتمع، هذا بالنسبة إلى الفقراء منهم، أما الأغنياء فان نظام

(*) هذا العدد لا يتضمن تلاميذ التعليم الأزهرى المقيدين بالتعليم الابتدائى.

التعليم ترك لهم الحضانات ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية حتى لا يكون مصيرهم، مصير الفقراء، وفى المرحلة الاعدادية ككل، بلغت نسبة الاستيعاب حوالى ٥٨,٣٥٪ أى أن هناك حوالى ٤٢٪ من جملة الأطفال فى سن (١٢ – ١٥سنة) خارج جدران المدرسة وهو ما يعادل ١,٥ مليون ونصف طفل، ناهيك من اعداد المتسربين والتى تصل أحياناً وحسب أقل الاحصائيات تفاؤلا ما بين ١٥ – ٢٠٪ وفى المرحلة الثانوية تصل نسبة الاستيعاب حوالى ٤٨٪، أى أن هناك ٥٢٪ من جملة عدد التلاميذ فى هذه السن (١٥ – ١٨ سنة) خارج معاهد الدراسة، وهو ما يعادل ٢ مليون طفل تعجز المدرسة الثانوية عن استيعابهم.

وهذا يعنى بعبارة أخرى، أن عددد الأطفال المنخرطين فى نظام التعليم ما قبل الجامعى يعادل ١٣ مليون طفل، لا تستوعب المدارس منهم سوى ٨ مليون، وأن هناك خمسة ملايين طفل أخفق نظام التعليم وسياسته عن استيعابهم على مدى عقدين من الزمان، وعلى الرغم من المعونات والقروض والدعم والتبعية للنظام الرأسمالى، إلا أن كل ذلك كان لمصلحة الصفوة وأبنائها ولم تستفد منه الطبقات الفقيرة والشعبية شيئاً، ولكنها وحدها هى التى تتحمل عبء تلك الديون.

ولو عقدنا مقارنة بين عامى ١٩٨٢/١٩٨٦، سنجد أن الاحصائيات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم تشير إلى الحقائق التالية:

– لقد بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائي لعام ١٩٨٢ حوالى ٥,١٨١ ،٦١١ كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الاعدادى حوالى ١,٨٤١,٠٨٥ طالب، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٣٣٩,٠٦٩، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا حوالى ٠,٦٦٦,٦٠٠، وبلغ مجموع الطلاب

المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعى وما قبل الجامعى حوالى ٩,٠٢٨,٣٦٥ ، وذلك فى حين أن الطلاب الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ – ٢٢ سنة، وهى شريحة العمر التعليمى حوالى ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشرة مليونا وربع مليون(٣٩).

– يتضح لنا أن هناك حوالى خمسة ملايين طفل خارج جدران المدارس ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية، ويحرمون من التعليم أو لاتتاح لهم فرصة لكى يدخلوا النظام التعليمى (وهى نسبة قريبة من احصائيات ١٩٨٥/٨٤) ولو حسبنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهى تتعلق بالظروف الاقتصادية المتدنية والقاسية للأسر الفقيرة، بمعدل ٢٠ – ٢٥ ٪ فى المرحلة الابتدائية وحدها لقفز الرقم إلى حوالى ستة ملايين بدلا من خمسة، ولا شك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية.

– وفى عام ١٩٨٦ نجد الصورة على ما هى عليه تقريباً، أى أن جهود خمسة أعوام لم تحقق الهدف المنشود، وهو اتاحة الفرصة لمن لهم حق الالتحاق بالنظام التعليمى، حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائي حوالى ٦,٣٥٩,٩٤٢ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الاعدادى حوالى ٢,٢٧٠,٣٣٥ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بأنواعه ودور المعلمين والمعلمات حوالى ١,٩١١,٣٤٠ ، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى والعالى حوالى ٠,٦٦٦,٦٠٠ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمى من أوله إلى منتهاه حوالى ١٠,٨٨٨,٢٣٧ ، وفى المقابل بلغت نسبة الأطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ – ٢٢ سنة وهى مرحلة التلعيم حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ ، معنى ذلك أنه فى عام ١٩٨٦ ، زاد عدد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم عن عام ١٩٨٢ ، حيث بلغوا حوالى عشرة ملايين وثمانمائة ألف، فى حين بلغ عدد الطلاب فى فئة العمر من ٦

– ٢٢ سنة حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ . أى أنه يوجد خارج جدران المدرسة ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل يحرمون من أبسط حقوقهم فى تحصيل العلم والمعرفة التى يجب على الدولة أن توفره لهم، لكى يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة والمشاركة فى عملية صنع القرار وتدعيم البنية الاقتصادية والسياسية [٤٠].

وفى آخر الاحصائيات الصادرة عن وزارة التربية والتلعيم لعام ١٩٨٧/٨٦[٤١] تؤكد أن نسبة الاستيعاب قد ازدادت من ٨٢,٥٪ عام ١٩٨٢/٨١ إلى حوالى ٩٦٪ عام ١٩٨٧/٨٦ . وفى تقديرنا أن مثل هذه الزيادة غير صحيحة، وقبل أن نوضح أسباب ذلك يجدر بنا أن نذكر أنه لا يوجد بالخطة الخمسية ١٩٨٣/٨٢ – ١٩٨٧/٨٦ تعريف لتعبير – الملزمين – يبدو أن المقصود هو من بلغو سن السادسة فى أول أكتوبر، مع أن الملزمين فى الحقيقة يكونوا أقل من السادسة فى أول أكتوبر، مع أن الملزمين فى الحقيقة يكونوا أقل من السادسة بشهور قليلة، ويمتدون إلى من يدخلون السنة الأولى الابتدائية، وهم فى سن السابعة وبالطبع فان المقصود من تضييق تعريف الملزمين هو تصغير المقام لتكبير النسبة. وهكذا يمكن الوصول إى هذه النسبة الوهمية ٩٦٪ ولعل أبلغ دليل على ذلك ما ورد فى تقرير وزير التربية والتعليم – (استراتيچية تطوير التلعيم فى مصر يوليو ١٩٨٧) من أن أعداد المقبولين فى الصف الأول الابتدائي لعام ١٩٨٧/٨٦ إذا اضيف اليها عدد المقبولين فى المعاهد الأزهرية الابتدائية لنفس العام، نجد أن المجموع يتجاوز عدد الملزمين فى نفس العام. ومعنى هذا أن نسبة القبول فى الصف الأول فاقت ١٠٠٪، وبالطبع فان السبب فى هذا كله هو اللجوء إلى خفض أعداد الملتزمين بقصرهم على من بلغوا السادسة بالضبط فى أول أكتوبر[٤٢] .

وإذا كان النظام السياسى غير قادر برؤيته لتطوير التعليم وتحديثه خلال العقدين المنصرمين، من تحقيق نسبة استيعاب تقارب ٩٥ ٪ فان اخفاقه فى ذلك يأتى تحت مبررات واهية، وهى عدم وجود امكانات مادية ومالية وان هناك فائضا من الخريجين. لقد بلغت ميزانية التعليم عام ١٩٧٧ حوالى ٢٨٠ مليون جنيه تمثل نحو ١٢ ٪ من إجمالى الميزانية العامة للدولة (فى حين أنها فى دول أخرى مناظرة لذات الظروف الاقتصادية لا تقل عن ٢٠ ٪)[٤٣] وفى عام ١٩٨٨ بلغ إجمالى ما ينفق على التعليم حوالى ٢ مليار جنيه بما يعادل ٩ ٪ من إجمالى الميزانية العامة للدولة، وهى نسبة ضئيلة جدا للانفاق على التعليم لا تصل الى ربع ما ينفق على القوات المسلحة، والتعليم لا يقل أهمية عنها فاذا كان يناط بالقوات المسلحة الدفاع عن الوطن ضد الأعداء الخارجين، فان التعليم هو القادر على توعية وتثقيف الأفراد بما فيهم أفراد القوات المسلحة.

ولعل الموقف فى عقد التسعينات لم يختلف كثيراً حيث ظلت الصورة متقاربة ولم تتقدم كثيرا حيث بلغ نسبة من هم خارج النظام التعليمى حوالى ٢٠ ٪ فى عام ١٩٩٥ والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢)

عدد الأطفال خارج التعليم المدرسى بمراحله المختلفة للعام ٩٤/١٩٩٥ (٤٤)

المحافظة / البيان	المحافظات الحضرية	وجه بحرى	وجه قبلى	الحدود	المجموع
الأطفال خارج التعليم	٣٦٥٨٠٢	١٢٩٨٣٣٩	١٥٩٥٢٥٦	٣٧٠٢٤	٣,٢٩٦,٤٢١
السكان فى سن التعليم	٢٩٤٢٥٢٣	٧٥٣٩٧٤٢	٦١٨٠٠٢٢	٢١٧٩٢٥	١٦,٨٨٠,٢١٢
النسبة ٪	١٢,٤	١٧,٢	٢٥,٨	١٧,٠	١٩,٣

٢- التسريب:

والقضية ليست فى قدرة النظام التعليمى على الاستيعاب فقط، فهناك بعد آخر هو التسرب، الذى يرجع بالدرجة الأولى إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمدرسية والتى تخص الأسر الفقيرة دون سواها... والاحصائيات الرسمية فى ذلك تشير إلى:

– أن ظاهرة التسرب من الظاهرات التى تواجهها المدرسة الابتدائية بصورة أكثر، خصوصا فى القرى عنها فى المدن، وتبرز هذه الظاهرة فى الأحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلة الدخل، وتنخفض أو تكاد تنعدم فى الأحياء الراقية والمرتفعة الدخل. كذلك فإن الظاهرة أكثر ظهوراً

فى القرى البعيدة عن مواقع المدرسة وبصفة خاصة فى القرى النائية، كما أنها أكثر وضوحا بالنسبة للبنات عنها للبنين وعلى الأخص فى الريف وبين الأوساط محدودة الدخل.

– كما تؤكد نتائج الدراسات التى أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسى ١٩٧٢/٧١ – ٧٦/ ١٩٧٧ على ما يلى:[٤٥]

– أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥,٦ ٪ وأقل من نسبة بين أبناء التجار ٣,٤ ٪. أما أبناء العمال فكانت ٣٢,٦ ٪ وأبناء الموظفين ٦,٧ ٪. وأن أعلى نسبة تقع فى الأسر التى عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٥,٢ ٪ ثم ٤ أفراد ٢٢ ٪، ويلى ذلك الأسر التى عددها ٧ فأكثر والتى عددها ٣ أفراد، حيث تبلغ فى كلا الحالتين ١٥,٤ ٪ وأقل نسبة فى الأسرة التى عددها أقل من ثلاثة أفراد ٦,٧ ٪ وتتفاوت فى القرى المختلفة.

– أن الفقر ومستوى المعيشة والمستوى الاقتصادى والاجتماعى له تأثير على تسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينما ٣٧,٥ ٪ لذوى الدخل المتوسط ٥٦,٢ ٪ لذوى الدخل المنخفض.

– أن حجم التسرب فى التعليم الاساسى لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالى الأطفال فى سن الالتزام (التلاميذ المقيدين فى مدارس التعليم الأساسى + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الأزهرية الابتدائية والاعداددية = ١٥ مليون – (٧,٢٤٣,٩٩٨ + ٢٣٦,٧٣٤ + ٢٣١,٤٠) = ١٥ مليون طفل – ٧,١٨٧,١٣٣)، معنى ذلك أن حجم التسرب من التعليم الاساسى (من مرحلة العمر ٦ – ١٥ سنة) تعادل (٢٥ ٪ من إجمالى الأطفال فى سن الالزام فى البلاد)[٤٦] وفى دراسة للمركز القوى للبحوث التربوية والبنك الدولى –

مارس ١٩٨٠، جاء فيها أن نسبة التسرب من التعليم الابتدائى ٢٩٪ بنين، ٣٣٪ بنات (الأهالى ٢/١١/١٩٨٣).

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب - حسب بيانات الوزارة - من التعليم الابتدائي تعانى منها الأسر الفقيرة ٤٠٪ من عدد السكان، وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة، حيث أن دواعى التسرب اقتصادية واجتماعية بالدرجة الأولى، وتنتفى فى الأحياء الراقية حيث يسكن أصحاب الثروة والسلطة واصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أيا كانت هذه النفقات.

٣- المجانية:

وفى ظل هذا المناخ يأتى الهجوم على المجانية باعتبارها سبب مشكلات التعليم المصرى، فيصرح وزير التربية والتعليم عام ١٩٨٥ بترشيد المجانية وفرض رسوم على الطلاب الراسبين وعدم السماح لهم باعادة السنة الدراسية، بدعوى أن هذه نتائج مؤتمرات علمية وسياسة للتطوير شارك فيها خبراء من أمريكا وأوروبا وكليات التربية فى مصر ويؤكد الوزير فى نفس التصريح تخفيض أعداد المقبولين، حيث أن استقراراً نسبياً فى اعداد المقبولين بالجامعات خلال السنوات الثلاث الأخيرة (٨٢ - ١٩٨٥) حيث يقف القبول عند ٨٦ ألف طالب وطالبة كل عام رغم تزايد أعداد الناجحين فى الثانوية العامة. ولقد انخفضت أعداد المقبولين بصورة ملحوظة فى عدد من الكليات على رأسها كليات الطب، التى انخفض عدد المقبولين بها خلال ست سنوات ممن ٧ آلاف طالب إلى ٢٨٠٠ أى أقل من ٥٠٪ وفى الهندسة من ٩ آلاف إلى ٦ آلاف طالب. وفى الزراعة من ٧٠٠٠ إلى ٥٥٠٠ (الأهرام١٠/٤/١٩٨٥). هذا فى الوقت الذى يعد التعليم العالى والجامعى الرصيد الاستراتيجى لمصر الذى يتحقق عن طريقة الوفاء باحتياجات

التنمية المستقبلية، كما أنه فى نفس الوقت يمثل أملا لكل مواطن، وعليه ينبغى التوسع فى هذا الرصيد الاستراتيچى، إذ لا يزال التعليم العالى فى مصر يشكل نسبة منخفضة لا تتجاوز ١٩,٨ ٪ من فئة العمر (١٨ – ٢٣ سنة) بينما يصل فى بعض البلدان العربية كالأردن ٢٦,٦ ٪، لبنان ٢٧,٤ ٪، وقطر ٢١,٧ ٪، وفى دول مجاورة كاسرائيل إلى ٣٤,١ ٪ ويزداد فى الولايات المتحدة الامريكية ليصل إلى ٥٩,٦ ٪. والغريب إن هذا الكلام ورد فى تقرير مبارك والتعليم: نظرة إلى المستقبل، ص ٧٢ وهو التقرير الذى يعد استراتيچية لتطوير التعليم ورسم سياسته خلال عقد التسعينات...

ومع تزايد الهجوم على المجانية ومحاولة الحد منها، عقدت جريدة الأهرام ندوة ضمت لفيف من رجالات الدولة وخبراء التربية، ومؤيدى إلغاء المجانية،، وفيها اقترح وكيل وزارة التربية والتعليم للتنمية الادارية، ترشيد المجانية، فالدولة ملزمة بتقديم الخدمة التعليمية المجانية فقط للدارس المقبل على التعليم بحماس وجدية (والغريب أن هذا الاقتراح ورد فى ورقة تطوير التعليم، مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل – عام ١٩٩٢ فى ص ٣٣ (حيث نصت: **المجانية فى مراحل التعليم بعد الاساسى للطالب الملتزم بوظيفته الاجتماعية كطالب؟!! واقترح تقيد مرات الرسوب وعدم السماح بتكراره، لأن الدولة لا تتحمل نفقات تعليم الطلاب الراسبين والفاشلين!؟ وتم اقتراح عقد اختبارات خلال مرحلة التعليم الأساسى بحيث يوجه الطلاب غير القادرين إلى مسار جديد غير المسار الاكاديمى يتفق مع قدراتهم. واقتصار التعليم الثانوى العام على التلاميذ الذين يتوافر فيهم الاستعداد لهذا النوع من التعليم الذى يؤهلهم لدخول الجامعات إلى جانب ضوابط للالتحاق بالجامعات بحيث لا يسمح إلا للطلبة أصحاب القدرات المناسبة لنوعية الدراسة بالكلية. هذه كانت أهم المقترحات والتوصيات (الأهرام ١٣، ٢٠، ١٩٨٤/١/٢٧).**

وفى دراسة نشرها البنك الدولى عام ١٩٨٦، اقترحت ما يلى لانقاص تكلفة التعليم وتمويله[٤٧].

-- الحد من انفاق الدولة على التعليم العالى، وتوجيه الانفاق نحو التعليم الذى يحقق عائداً اجتماعياً كبيراً.

- لا مركزية الادارة التعليمية للتعليم العام والتوسع فى انشاء المدارس الخاصة.

- الحد من بقاء تلاميذ المرحلة فى ذات الصف والاكتفاء بنقلهم دون امتحان، والسماح للراسبين فى الصف الثالث فى دخول المسارات العملية والفنية المقترحة.

- عدم السماح مطلقا للحاصلين على الثانوية العامة بأداء امتحان لأكثر من مرة لتحسين المجموع وفتح أبواب مراكز التدريب المهنى والفنى لهم. **(تأتى سياسة التعليم فى التسعينات لتسمح بالتحسين وإعادة الامتحان لاكثر من مرة، وتشهد الساحة السياسية والتربوية معركة التحسين وإلغاء التحسين؟!)** . وكذلك الحد من تحمل الدولة وعبء مصروفات لا تدخل فى صميم العملية التعليمية مثل دعم الكتاب الجامعى والمدن الجامعية ومكافآت المتفوقين.

وتحاول استراتيجية تطوير التلعيم (يوليو ١٩٨٧) التأكيد على أن المجانية هى سبب عدم وصول الخدمة التعليمية إلى مستحقيها الحقيقيين كمدخل للاجهاز عليها نهائياً، بعد أن تم التخديم على تلك التوجهات الأيديولوچية اعلاميا بشكل جيد، ففى ص ٨٨ يتناقض ما ورد فى ص ١٤٨، حيث يقول التقرير: ولا يجوز الحد من المجانية كأسلوب لتمويل التعليم، فأسقاط المجانية عن الراسبين لا يجب أن تكون، لأن حق التعليم المجانى مناط بالقدرة الذهنية، وأنه ليس من المنطقى أن يتمتع الراسبون بهذا الحق من حيث الكم.

لأن المجانية تعنى أن أبناء المجتمع على اختلاف طبقاته لهم الحق فى التعليم، فلا تميز لأحد على آخر بسبب القدرة المالية، وإنما التميز فقط فى القدرات الذهنية!؟ وواقع الأمر أن مجانية التعليم كمبدأ دستورى، لابد لها من ضمانات حتى تتحقق كاملة، فإن كثافة الفصول بسبب قلة المبانى المدرسية وقصور الخدمات التعليمية، لا تحقق الهدف من مجانية التعليم بوصفها أسلوبا لتمكين الفرد من التعليم، ومن ناحية أخرى فان انتشار آفة الدروس الخصوصية قد أرهق الآباء بالمصروفات فجعل المجانية شعارا ناقص المضمون، ولهذا فان وقفة جادة حازمة لابد من اتخاذها لكى تصبح المجانية ضمانا لوصول الحق فى التعليم الحقيقى للجماهير!؟

بهذه الطريقة الملتوية يحاول التقرير أن يسقط المجانية عن الفقراء، ففى الوقت الى يعترف فيه بأن كثافة الفصول، وندرة المبانى المدرسية، وتفشى ظاهرة الدروس الخصوصية – المدرسة الموازية – والتى يتمتع بها فقط القادرين عليها ماليا والقادرين على تحقيق مجاميع عالية بسبب قدراتهم المالية، بأنها العائق فى وصول المجانية، يعترف أيضاً فى ذات الوقت أن المجانية هى التى قادت إلى كل ذلك. كما أن التقرير يستند إلى مقولة قديمة أثبتت الدراسات والأبحاث زيفها فى اسقاط حق المجانية عن الفقراء، والمقولة هى: **ان القدرات الذهنية التى يتم بموجبها توزيع الطلاب وانتقائهم، ولاشك أن القدرات الذهنية هى فى اساسها قدرات اجتماعية وثقافية، وترتبط بالأصل الاجتماعى والمحيط الثقافى للطلاب، كما أن الاختبارات التى تقيس تلك القدرة ترتبط بالمحيط الثقافى لواضعيها.**

والامر لم يتغير كثيرا فى استراتيچية ١٩٩٢ ص ٣٢، ٣٣، ٣٤ حيث افردت جزءاً هاماً لترشيد مجانية التعليم وعدم تحمل الدولة لتعليم الطلاب

الراسبين، واكتفت بالمجانية فى مرحلة التعليم الاساسى وجعل الدراسات العليا بمصروفات وتفعيل دور القطاع الخاص ورجال الاعمال ومن المضحكات المبكيات انها سمحت بالتحسين واجبرت على إلغاء التحسين فى عام ١٩٩٨/٩٧.

ان وجود ظاهرة الدروس الخصوصية والمدارس الخاصة والتعليم الأجنبى، يعنى أن القادرين ماديا وحدهم هم القادرين على تعليم أبنائهم ودفعهم إلى مراحل التعليم المختلفة. أما غير القادرين فسوف تقهرهم الظروف ويشل العجز حركتهم، مع أن المجانية تقررت لرفع القهر والمعاناة والشعور بالدونية. صحيح أن من بين الطبقات الفقيرة من يبزغ ويتفوق، ولكن هل نترك المجتهد الفقير يصارع الحيتان على أمل الفوز بينما القادر الكسول نيسر له كل شئ بما فى ذلك تقديم خدمة تعليمية له؟

خامساً – التعليم لا يحقق العدالة والمساواة الاجتماعية:

أصبحت الدول المتخلفة عاجزة تماما عن توفير التعليم لكافة أبنائها بالرغم من الحملات المسعورة لضبط النسل والنمو السكانى وازدياد مخصصات التعليم والمساعدات الخارجية التى غالبا ما تكون من البلدان الرأسمالية المتقدمة، ففى أمريكا اللاتينية مثلا يخصص ما بين ١٨ ,٣٠٪ من الميزانية العامة و ٥٪ من اجمالى الانتاج القومى للتعليم وعلى الرغم من ضخامة هذا الانفاق فان عدد المستفيدين الحقيقيين منه قليل جدا إذ لا يصل إلى ما بعد السنة السادسة إلا حوالى ٢٧٪ من الأطفال فى هذه المرحلة العمرية ولا يتخرج من الجامعة سوى شخص واحد من بين كل خمسة آلاف من ابناء الفقراء أو النصف الفقير من السكان. وفى بوليفيا – حيث يخصص ثلث ميزانية الدولة للتعليم – يذهب نصف هذا الانفاق إلى ١٪ فقط من الأطفال فى سن التعليم – ولا يصل من أطفال الريف إلى السنة الخامسة

سوى ٢٪ من السكان [٤٨] ولقد هدفت الدول المتخلفة من ذلك كله اتخاذ التعليم وسلية للقضاء على التخلف وتحقيق العدالة الاجتماعية بتوفير التعليم للطبقات الفقيرة المحرومة. ولكن شيئاً من هذا لم يتجقق – ولن يتحقق – فالدولة المتخلفة لم تستطيع اللحاق بالدول المتقدمة وكذلك أيضاً، فأبناء الفقراء لم يستطيعوا اللحاق بأبناء الأغنياء.

وترتب على ذلك الوضع أن التعليم فى بلدان العالم المتخلف اصبح وسيلة لتكريس التباين الطبقى والاجتماعى، فبدلا من وجود الصفوات القديمة التى كانت تسود المجتمع الاقطاعى الوراثى المغلق تكونت صفوات جديدة يفترض أن تقوم على اساس الامتياز الشخصى وتشكلت هذه الصفوات من الأفراد الذين استطاعوا الانتهاء من التعليم المدرسى من أبناء الطبقتين العليا والوسطى بصفة عامة، وهكذا بقى المجتمع منقسما إلى طبقتين اجتماعيتين متباينتين متباعديتين وبقى التعليم يعمل فى صالح الطبقة الوسطى ويتحيز ضد الفقراء والمحرومين ثم يلقى عليهم اللوم لفشلهم فى الدراسة ومواصلة التعليم إلى منتهاه [٤٩].

والأدلة كثيرة ومتنوعة على تحيز التعليم المدرسى ضد الفقراء، وافادة أبناء الاغنياء منه بدرجة كبيرة، حتى فى برامج الرعاية الاجتماعية التى يقصد منها خدمة أبناء الفقراء. ومن الأدلة على ذلك البلدان الرأسمالية المتقدمة برنامج للرعاية التربوية فى الولايات المتحدة الامريكية. ففى الفترة من عام ١٩٦٥ إلى عام ١٩٦٨ الذى خصص له ٣٠٠٠ مليون دولار لرعاية ٦ مليون طفل من أبناء الفقراء والمحرومين من كافة أنواع الخدمة الاجتماعية والتربوية. ومع ضخامة هذا الانفاق لم يطرأ تحسن ملموس على تعليم هؤلاء الاطفال الفقراء. بل ازداد تخلفهم بصفة عامة، ومن ثم فان اطفال الاغنياء قد حصلوا على جانب كبير من الميزانية بل قد يكون نصيبهم

اضعاف نصيب الفقراء نظرا لمكانتهم الاجتماعية والسلطة السياسية التى يتمتعون بها.

كما أنه يجب ألا يغيب عن بالنا باستمرار، أن أبناء الفقراء لا يستطيعون اللحاق بأبناء الاغنياء حتى وان تعلموا فى مدرسة واحدة، وذلك لان الفرص التعليمية المتوفرة لطفل الطبقة الوسطى والغنية مثلا تجعله متفوقا على طفل الطبقة الفقيرة والدنيا. كما أن أبناء الاغنياء يمكثون فى التعليم مدة أطول. وبالتالى فهم يحصلون على قسط أكبر من الانفاق على التعليم بالنسبة لهم.

ويمكننا هنا أن نقول نفس الشئ عن البلدان المتخلفة، ففى امريكا اللاتينية – على سبيل المثال – يترك ثلث الأطفال المدرسة قبل انهاء الصف الخامس، وأن الأموال الضخمة للتعليم فى الدولة المتخلفة لا تفى منها جموع الفقراء الكادحين، وإنما تدفع لكى يفيد منها أبناء الأقلية المحظوظة – الطبقة المسيطرة – هكذا نرى أن الفقراء لا يحصلون على المساواة نتيجة التعليم المدرسى فى البلدان الرأسمالية المتقدمة وكذلك البلدان الرأسمالية المتخلفة على السواء، ويكفى للدلالة على ذلك أنه لكى يتوفر للطلاب معاملة متساوية فى التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية مثلا يحتاج الأمر إلى ٨٠ مليار دولار، بينما كان الانفاق الفعلى على التعليم (فى السبعينات) حوالى ٣٦ مليار دولار، أى أن الولايات المتحدة الأمريكية أفقر من أن توفر لأبنائها تعليما متساويا[٥٠]، وحتى ولو استطاعت ان توفر المال، لن يتحقق العدل والمساواة، لأن المجتمع يفتقد كل منهما وعليه فإنه لن يستطيع أن يوفرهما للتعليم عن طريق المال. لأن ذلك لن يتأتى إلا عن طريق التغيير الجذرى للبنية الاقتصادية الاجتماعية الظالمة فى المجتمع فهى الشرط اللازم لتحقيق المساواة داخل المدرسة، لأنه لو فقد المجتمع المساواة فى بنية العلاقات الاجتماعية بين مواطنيه، فإن ذلك يعكس نفسه فى بنية

النظام التعليمى، وذلك لان البنيات الاجتماعية الطبقية وغير المتكافئة فى المجتمع، تنعكس تلقائيا فى شكل العلاقات الاجتماعية والفرص التعليمية فى النظام التعليمى.

وفيى مصر عام ١٩٦٥ تقرر أن يكون انهاء المدرسة الابتدائية بصفوفها الستة شرطا ضروريا لإمكانية التقدم للقبول فى المرحلة التالية وبالرغم من هذه الخطوة التى تعد إجراءاً ايجابياً نحو تدعيم توحيد قاعدة التعليم وتصفية الازدواجية القديمة، ولقد وضح مرة أخرى من أن التعليم لابناء الطبقات التى تمت الإجراءات الاصلاحية من أجل اتاحة فرص تعليمية لهم مساوية لتلك التى كان يتمتع بها أبناء الفئات الميسورة، يتوقفون عن التعليم فى غالبيتهم سواء أثناء الدراسة الابتدائية أو بعد نهايتها[٥١] ولقد عبر عن هذه الحقيقة المؤلمة بوضوح تام التقرير الذى تقدم به وزير التربية والتعليم إلى مجلس الشعب عام ١٩٧١ وسوف نختار من هذا التقرير الأرقام والنسب الآتية والتى توضح وترسم صورة أبلغ من كل الكلام عن واقع تحيز التعليم وعدم تحقيقه للعدالة والمساواة الاجتماعية.

– عدد الأطفال الملزمين عام ١٩٦٥	٨٦١,٠٠٠	٪١٠٠
– عدد الأطفال المقبولين عام ١٩٦٥	٦٧٠,٨٢٠	٪٨٧
– عدد من وصلوا إلى السنة النهائية عام ١٩٧١	٥٣٤,١٨٥	٪٦٢
– عدد من حضروا الامتحان عام ١٩٧١	٥١٣,٣٣٨	٪٦٠
– عدد الناجحين.	٣٠٨,٦٥٢	٪٣٦
– عدد الراسبين	٢٠٤,٦٩٦	٪٢٤
– عدد الأميين من بين الراسبين	٩٤,٨٣١	٪١١

ويتضح مما سبق أن حوالى الثلثين من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية يتوقف بهم قطار التعليم على أثر الانتهاء من المدرسة الابتدائية أو أثنائها. ولاشك أن هؤلاء الأطفال الذين لم يواصلوا تعليميهم الابتدائي ينتسبون فى غالبيتهم إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة وينتسبوا إلى الريف بأعداد تفوق اعداد المدينة، وبذلك يتضح أن التعليم الحالى غير قادر على توفير فرص تعليمية متساوية وكذلك غير قادر على احداث المساواة الاجتماعية للطلاب الملتحقين به

وكانت الصورة على مستوى الوطن العربى متقاربة من حيث معدل استمرار الطلاب فى التعليم الابتدائي خلال عقد السبعينات، والجدول التالى يوضح الصورة على مستوى البلدان العربية.

جدول (٣)

معدل الاستمرار فى الدراسة فى التعليم الابتدائي للافواج التى بدأت لسنوات مختارة للذكور والاناث فى بعض الاقطار العربية[٥٢]

البيـان / الدولة	الأفواج التى بدأت الدراسة فى عام	نسبة الفوج التى بلغت السنة الدراسية					
		١	٢	٣	٤	٥	٦
الجزائر	١٩٧١	١٠٠٠	٩٨١	٩٧٣	٩٢٩	٨٩٧	٦٨٧
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٦٨	٩٥٠	٩١٦	٨٧٦	٧٦٥
مصر	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٦٤	٩٣٢	٨٨٣	٨٠٥	٧٧٩
	١٩٧٩	١٠٠٠	٨٦١	٨٦١	٧٢٦	٧٢٦	٦٤٣
ليبيا	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٤٩	٩٤٩	٩٤٩	٩٠٧	٨٩٤
	١٩٧٩	١٠٠٠	٩٣٩	٩١٧	٨٩٩	٨٦٥	٨١٧
المغرب	١٩٧٠	١٠٠٠	٨٦٣	٨٢٣	٧٥٣	٦٧٣	-
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩١٢	٨٨٤	٨٤٣	٧٣٣	-
السودان	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٨١	٩٣٣	٩١٦	٨٩٤	٧٥٠
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٠٣	٨٣٥	٧٧٥	٩٦٠	٦٩٠
تونس	١٩٧٠	١٠٠٠	٩١٥	٨٣٨	٧٦٧	٦٧٥	٥٥٥
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٥٧	٩٣٥	٩٠٨	٨٦٦	٧٨٠
السعودية	١٩٧٠	١٠٠٠	٩١٨	٩٠٤	٨٨٦	٨٢٥	٧٧٠
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٢٣	٨٩٨	٨٧٣	٨٣٥	٧٩٤
البحرين	١٩٧٢	١٠٠٠	٩٥٦	٩٣٨	٨٩٦	٨٣٠	٧٧٩
	١٩٧٩	١٠٠٠	٩٧٥	٩٧٥	٩٦٢	٩٣٩	٩٠٤
الامارات	١٩٧٢	١٠٠٠	٩٢٣	٩١٨	٧٥٠	٧١٣	٧٠٦
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٨٧	٩٧٠
العراق	١٩٧٠	١٠٠٠	٨٩٣	٨٤٧	٨١١	٧٣٨	٩٠٦
	١٩٧٨	١٠٠٠	٩١٨	٩١٨	٩١١	٨٧٢	٨٧٢
الأردن	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٢١	٨٩٦	٨٥٣	٧٨٩	٧١٤
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٩٧	٩٧٠
الكويت	١٩٧٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٨٣	-	-
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٩١	٩٨٤	٩٧٥	-	-
عمان	١٩٧٣	١٠٠٠	٨٧٧	٨٣٣	٧٤٨	٥٨٩	٥٥٠
	١٩٧٧	١٠٠٠	٩١٨	٨٧٦	٨١٥	٦٨١	٦٠١
قطر	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٩٠	٩٨٩	٩٨٧	٩٦٤	٩١٩
	١٩٨٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	١٠٠٠	٩٩١
سورية	١٩٧٠	١٠٠٠	٩٧٥	٩٥٨	٩٣٥	٨٩١	٨٢٧
	١٩٨٠	١٠٠٠	٩٦٧	٩٥٠	٩٣٢	٩٠٧	٨٦٥

وفى تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوچيا عن الموقف التعليمى فى مصر عام ١٩٨١/٨٠ يتضح منه أيضاً اخفاق التعليم فى توفير الفرصة التعليمية وتحقيق العدالة الاجتماعية لطلابه، وذلك لأن هؤلاء الذين يحرمون منه ينتسبوا إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة والكادحة لأن ابناء الفئات الاجتماعية الغنية تستطيع أن تلتحق بالتعليم الخاص والأجنبى وتعليم اللغات وهو تعليم موازى يكرس الأوضاع السابقة.

	بنين	بنات	جملة
– نسبة المقيدون بالتعليم الابتدائى عام وأزهرى من سن ٦ –١٢)	٧٧,٠٪	٥٦,٣٪	٦٧,١٪
– نسبة المقيدون بالتعليم الاعدادى عام وأزهرى (من سن ١٢ – ١٥)	٦٦,٥٪	٤٢,٧٪	٥٥,٢٪
– نسبة المقيدون بالتعليم الثانوى العام والأزهرى وما فى مستواها (١٥ – ١٨) سنة	٥٩,٥٪	٣٨,٩٪	٤٩,٥٪
– نسبة المقيدون بالتعليم العالى والجامعى وما فوق الثانونى (١٨ – ٢٢) سنة	–	–	١٢,٧٪[٥٣]

ولاشك أن هذه الأرقام الرسمية والتى قد يكون فيها شك نظراً لتباينها مع غيرها من البيانات والاحصائيات الا أنها فى ذاتها تعد مؤشراً هاماً على إخفاق التعليم فى تحقيق المساواة وتعكس هذه الأقام أن هناك أكثر من ثلث إلى نصف عدد الطلاب المفروض قبولهم بمراحل التعليم تبقى خارج نظام التعليم لأسباب وشروط التعليم، التى تفرز الناس اجتماعيا، وتشكل شكل اصطفائي انتقائي اجتماعى لاختبار من يلتحقون به وفق مبدأ الاستحقاقية الذى يكرس التمايز الطبقى والاجتماعى بين صفوف الطلاب.

ترتب على ذلك أن الفقراء لم يعدوا ينظرون إلى التعليم على أنه وسيلة للتحرر من الفقر ولاوسيلة للترقى الاجتماعى لأن الذين يصلون الى الخلاص عن طريق التعليم قليلون جدا، فالتعليم فى الحقيقة ليس وسيلة للحراك الاجتماعى وليس وسيلة للمساواة بل أداة لتقنين عدم المساواة والمحافظة على الفروق الاجتماعية والطبقية الموجودة(٥٤). ان تحقيق العدالة الاجتماعية، يتم خارج المدرسة عن طريق توفير المال والسكن والنقل والعمل السياسى والتشريع، أما المدرسة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء، فانها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعى.

وبذلك أصبحت المدارس سببا فى زيادة الشعور بالاحباط وخيبة الأمل عند الفقراء والمحرومين الذين لا يستطيعون الوصول إلى التعليم أو الاستمرار فيه، وفق شروطه القاسية، وعاملا مساعدا على زيادة الصراع الطبقى، وعنصرا مشجعا على زيادة الشعور بالدونية وتزييف الوعى. فكلما زادت جرعة التعليم التى يحصل عليها الانسان فى العالم الثالث كما زاد شعوره بالاحباط والدونية والاغتراب بالابتعاد عن الواقع المعاش بمشكلاته، فالذى يترك المدرسة بعد السنة السابعة اكثر احباطا من الذى يتركها بعد السنة الرابعة، أن المدارس فى العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء تقدم لطلابها من الأفيون أكثر ما كانت الكنيسة تقدمه فى عصور سابقة(٥٥).

بل أن المدرسة تلعب دوراً أساسياً أكثر خطورة من الدور السابق، فالمدرسة تعد أداة للتلقين السياسى وغرس قيم مجتمع الاستهلاك، رغم أن بعض الدول تدعى أن التعليم فيها محايد، إلا أن التعليم لا يمكن أن يكون محايداً، فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه السياسى سواء تم ذلك علنا فى البرامج والكتب أو فى المنهج الخفى. ومن ثم يتحول المدرس إلى مربب

سياسى يقوم بتلقين سياسة الدولة، ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن، وليس تغييره أو تطويره لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة أكثر من العناصر الثورية والراديكالية، وبالاضافة إلى ذلك فان المدرسة تعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك، بل يصبح التعليم كله من المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء جزءاً من صناعة الدعاية يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها [٥٦].

نستخلص مما سبق أن التعليم يلعب دوراً واضحاً فى التمايز الاجتماعى والطبقى داخل المجتمعات الصناعية المتقدمةوبالتالى داخل المجتمعات المتخلفة حيث يتحيز التعليم منهجا وإدارة، ونظاماً وقبولا وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء وعلى الرغم من الشعارات البراقة التى رفعتها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والبلدان المتخلفة عن حياد التعليم وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعدادتهم التى تؤهلهم للالتحاق به، نسى أصحاب تلك الشعارات أن القدرات والاستعدادات، هى قدرات واستعدادات إجتماعية طبقية بالدرجة الأولى، لأن البناء الهرمى لنظام التعليم والبناء الهرمى للعلاقات الإجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء والقدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها ما هى إلا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى لأن شروط القبول والنجاح تأتى من تلك الاستعدادات التى يدعمها تفوق أبناء الأغنياء واستمرارهم فى التعليم عن أبناء الفقراء لعدم مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والإستعدادات التى يتحدثون عنها والتى أصبحت تعرف فى الأدبيات التربوية اليوم باسم الاستحقاقية أو الجدارة.

سادساً: تكافؤ الفرص فى الحياة والتعليم:

١- مدارس اللغات الخاصة والأجنبية:

يشكل التعليم الخاص والأجنبى ومدارس اللغات اهدار أساسياً لديمقراطية التعليم ولمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، كما يشكل ثنائية فى تشكيل وعى المواطن وفى خلق نمطين من الحياة، ومن الأفراد. كما أن هناك نمطين من الخبز ونمطين من الثانوية العامة ونمطين من المواصلات، أصبح واستقر فى الوجدان أن هناك نمطين من الثقافة، ثقافة العوام وتتولاها المدارس الرسمية، وثقافة الصفوة وتتولاها المدارس الخاصة والأجنبية ومدارس اللغات.. ولقد اهتمت السياسة التعليمية خلال العقود الثلاثة الماضية اهتماما زائدا بهذا النوع من التعليم على اعتبار أنه تعليم للنخبة وأولادها وتدعيم للروابط بين نخب بلدان المركز فى شكل توحد ثقافى ومعرفى وأيديولوجى.

أن توحيد التعليم وتأكيد طابعه القومى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لكل المصريين بغض النظر عن قدراتهم المالية وموقعهم الطبقى، كان أحد أهداف القوى الوطنية المصرية منذ ما قبل عام ١٩٥٢ بوقت طويل. ويكفى فى هذا الاطار أن نذكر مؤلف طه حسين – **مستقبل الثقافة فى مصر** – فى نهاية الثلاثينات، وأن نتذكر مجانية التعليم الابتدائى والثانوى ١٩٤٤ – ١٩٥١، والتوسع فى مجانية التعليم الجامعى والعالى كانت أحد منجزات حكومة الوفد السابقة على الثورة مباشرة، وكان من الطبيعى أن تواصل الثورة نفس المسيرة فتقرر مجانية التعليم الجامعى عام ١٩٦٢. وأن يتم فى اطار اجراءات التمصير واستعادة سيطرة مصر على مواردها اخضاع المدارس الأجنبية المنتشرة فى مصر لسيطرة وزارة التربية والتعليم لتأكيد قومية التعليم فيها وأن تتخذ العديد من الخطوات لتمصير كثير من المدارس الأجنبية وإن بقيت تتميز بتعليم اللغات فيها.

ولأسباب سياسية معروفة بقيت الجامعة الأمريكية لتمثل استثناءً وخروجا على القاعدة الأساسية، وهى مصرية التعليم فى كل مستوياته، وقد وجدت الفئات الاجتماعية ذات النفوذ وذات القدرة المالية فى هذا الاستثناء مخرجا مريحاً من التطبيق الصارم لمبدأ تكافؤ الفرص عند القبول فى الجامعات المصرية. وفى عهد السادات تم رفع التحفظ على شهادة الجامعة الأمريكية، واعتبرت شهاداتها مساوية لمؤخلات الجامعة المصرية، بعد أن كان غير ذلك. وبالرغم من ذلك بقى هذا الاستثناء لا يشكل خطورة كبيرة، إلا بعد أن بدأ عصر الانفتاح الاقتصادى وعودة البنوك الأجنبية فى مجال الأعمال، حتى المصرية، وذلك بالمخالفة للقوانين المصرية السائدة حتى منذ قيام ثورة ١٩٥٢ (٥٧)

ولقد أدى ذلك إلى الاقبال المتزايد على مدارس اللغات والمدارس الأجنبية والخاصة والعودة إلى ازدواجية التعليم فى مصر، حيث يعمل المتميزون فى هذا المجتمع على استمرار تأكيد تميزهم وتميز أبنائهم واعادة انتاج أنفسهم عن طريق التعليم الأجنبى والالتحاق بالجامعات الأجنبية وعلى رأسها الجامعة الأمريكية فى القاهرة والجامعات الخاصة الاستثمارية.

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل قامت وزارة التربية والتعليم فى عام ١٩٧٩ بالتعاقد مع عدد من مدرسى اللغة الانجليزية البريطانيين بالتدريس للغة الانجليزية فى مدارس اللغات وبعض مدارس التعليم العام فى القاهرة والأقاليم، على الرغم من تزايد عدد خريجى أقسام اللغة الانجليزية بالجامعات المصرية والجامعات الإقليمية!؟ وعلى الرغم أيضاً من ارسال بعثات من مدرسى اللغة الانجليزية لانجلترا للتدريب على تدريس اللغة الانجليزية. والسؤال لماذا تفتح وزارة التعليم باب استيراد المدرسين الأجانب؟ وما الجدوى من تلك التجربة رغم تكاليفها المرتفعة حيث يصل أجر المدرس

– المشكوك فى كفاءته – إلى حوالى ألف جنيه مصرى شهرياً! (الأهرام ١٣/٩/١٩٧٩).

وتواصل السياسة التعليمية نفس النهج، حيث طلب وزير التعليم فى عام ١٩٨٨ الاستعانة بمدرسين من انجلترا وفرنسا إلى جانب المصريين لرفع مستوى الآداء بالمدارس الخاصة!؟ وقوبل هذا الطلب بردود فعل متباينة، بعضها يؤيد والآخر يعارض بدعوى أن ذلك لن يفيد العملية التعليمية، وربما يكون ضاراً أكثر منه نفعاً، إضافة إلى فتح الباب أمام مزيد من ارتفاع المصروفات المدرسية، لماذا المدرس الأجنبى فى مصر!؟ وكيف نضمن أن يكون عنصراً نافعاً يثرى العملية التعليميةوالتربوية!؟ وإلى أى مدى يمكن أن يكون منافساً للمدرس المصرى (الأهرام ٤/١/١٩٨٨) أليس هذا دليلا قاطعا على أن الأيديولوجية السائدة فى الخطاب السياسى أيديولوجية التبعية وتجذرها بشكل لا يقف عند حد المنهاج المدرسى والمضمون المعرفى، بل إلى حد استقدام المعلمين الأجانب.. وليس لنا تعليق على ذلك[٥٨].

ولو حاولنا أن نتعرف على حجم التعليم الخاص بمصروفات، نجد أنه يضم نسبة لا بأس بها من الطلاب، فقد بلغت نسبة المقيدين به عام ١٩٨٧/٨٦، منسوبة إلى جملة المقيدين بكل أنواع التعليم فى نفس المرحلة كالآتى:[٥٩].

- ٥,٥ ٪ بالحلقة الابتدائية
- ١,٧٥ ٪ بالحلقة الاعدادية
- ١٤,٠ ٪ بالثانوى العام
- ١٤,٦٠ بالثانوى التجارى.

ونلاحظ عدم مساهمة هذا النوع من التعليم فى التعليم الفنى الصناعى والزراعى أو المهنى وقصره على التعليم النظرى فقط!؟ كما أننا نلاحظ

ازدياد عدد المدارس والطلاب خلال عقد التسعينات بعد السماح للقطاع الخاص ورجال الاعمال بانشاء مدارس خاصة إستثمارية.

وإلى جانب المخاطر الوطنية والقومية التى ترتبت على وجود الثنائية فى النظام التعليمى، إلا أن الأمر كان استجابة طبيعية للتناحر الطبقى ولوجود طبقتين أساسيتين فى المجتمع، الفقراء والمعدمين، والأثرياء ورجال الأعمال والتجارة، وكان لزاماً على نظام التعليم أن يستجيب للطلب الاجتماعى، ومن هنا فإن السياسة التعليمية كانت معبرة عن بنية النظام السياسى وتوجهاته، ولعل نتائج امتحانات هذه المدارس خير دليل على تمايزها الطبقى وترسيخها للتناحر فى المجتمع. ففى نتائج عام ١٩٨٥، احتفظت مدارس اللغات لطلابها بأكبر عدد من أوائل الثانوية العامة بين جميع المدارس على مستوى الجمهورية، وبالقسمين العلمى والأدبى وجاءت مدارس الحكومة فى المركز الثانى.

ففى القسم الأدبى احتلت مدارس اللغات المراكز الأولى بنسبة ٩٧٪ وجاءت المدارس الحكومية فى الدرجة الثانية بنسبة ٧٠٪، وفى شعبتى العلوم والرياضيات بلغت نسبة النجاح ٨٩٪ فى المدارس الأجنبية لغات، وبلغت النسبة فى المدارس الحكومية ٦٨٪ (الأهالى ١٩٨٦/٧/٣٠) ومن هنا توضح الأرقام ظاهرة تقدم المدارس الأجنبية لغات على المدارس الحكومية، تفوق الأغنياء على الفقراء، وأصبحت المسألة من يدفع أكثر يتفوق أكثر!.

كذلك فان عدد المتفوقين الأوائل فى المدارس الخاصة واللغات يتجاوز عدد المتفوقين فى المدارس الرسمية بمعدلات عالية لا تتناسب مع أعداد الطلاب فى هذه المدارس وحسب البيانات التى نشرتها صحيفة الجمهورية فى عددها الصادر فى ١٩٨٨/٦/١٣ عن نتائج الشهادة الاعدادية فى محافظة القاهرة، نجد أن ادارة مصر الجديدة التعليمية قد حصلت على

المركز الأول بين الادارت التعليمية الاثنتى عشر فى المحافظة من المدرسة النموذجية فى مصر الجديدة، ومعلوم للكافة مستواها الاجتماعى والاقتصادى والثقافى بالنسبة لمعظم مناطق القاهرة الأخرى.

- ومن بين العشرة الأوائل، فى هذه الادارة التعليمية، من مدارس اللغات الخاصة، حيث كانت نسبة النجاح فى المدارس الرسمية ٨٠,٥٪ وفى المدارس الخاصة بمصروفات ٨٨,٨٪ وفى مدارس اللغات ٩٩,٦٪.

- وفى الادارة التعليمية بالوايلى كان من بين المتفوقين من العشرة الأوائل ستة من خريجى المدارسالخاصة ومدارس اللغات وجاءت نسبة النجاح فى المدارس الرسمية ٥٨,٥٪ وفى الخاصة بمصروفات ٨٤,٧٪ ومدارس اللغات ٩٦,٤٪.

- وفى إدارة عابدين التعليمية جاء سبعة من العشرة الأوائل من خريجى المدارس الخاصة ومدارس اللغات، وفى إدارة غرب القاهرة جاء كل العشرة الأوائل من المدارس الخاص ومدارس اللغات، وفى إدارة شبرا التعليمية كان عدد المتفوقين من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ٩ وفى ادارة الزيتون ٤ وفى مصر القديمة ٣ وفى جنوب القاهرة ٣.

- وفى نتيجة الثانوية العامة لعام ١٩٨٩، فازت المدارس الرسمية بسبع مراكز من العشرة الأوائل بالقسم العلمى وثلاثة بالقسم الأدبى، وحصلت مدارس اللغات والخاصة على سبعة مراكز فى القسم الأدبى وثلاثة بالقسم العلمى، وكان الأول من مدرسة «سان چورچ» الخاصة بادارة مصر الجديدة (الأهرام ١٢/٨/١٩٨٩).

وفى هذا السياق لابد من الاشارة إلى «**موقف الثانوية الانجليزية چى. سى. إيه**»، والتى لم يستطع النظام السياسى ولا وزارة التربية والتعليم اتخاذ قرار حاسم تجاهها، ومثلت بؤرة الصراع بين أهل الثروة والسلطة

والتكنوقراط، ومازالت تمثل رمزا ساطعا لغياب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية. وعلى الرغم من قرار المجلس الأعلى للجامعات بقبول نسبة ١٠ ٪ من خريجي «چي. سي. إيه»، فان هذه النسبة مرتفعة جدا وليست ظالمة كما يدعى أصحاب المصالح، لأنه ضعف الناجحين من شبعة العلوم وستة أمثال الناجحين فى الثانوية العامة، بمعنى أن كل طالب مصرى نجح فى الثانوية العامة فى عام ١٩٨٨ لديه فرصة ١,٧ ٪ فقط لدخول كلية الطب بينما الحاصل على شهادة أولاد الذوات لديه فرصة ١٠ ٪.

ولكن كـيف كـان يتم توزيع طلاب (چى. سى. إيه) على الكليـات المصرية، طبقا لاحصائيات المجلس الأعلى للجامعات الرسمية ستكتشف أرقاماً مذهلة، سنجد أن الطلاب الحاصلين على «چى. سى. إيه»، ويتركز فبولهم فى كليات القمة خاصة الطب والهندسة، وفى القاهرة والإسكندرية بالذات ودون المحـافظات الأخـرى. وبأرقـام تقلب كل الموازين فى هذه الكليات بسبب طابور البطالة من الخريجين الآن. لقد كانت نتيجة القبول لعام ١٩٨٨ بشهادة «چى. سى. إيه» كما يلى:

- نجح فى العام الماضى فى شعبة العلوم من الثانوية العامة المصرية ٥٤ ألف طالب وطالبة، ثم قبول ٢٥٠٠ طالب منهم فى كليات الطب بنسبة ٤,٦ ٪ من إجمالى عدد الناجحين، أما الحاصلون على شهادة «چى. سى. إيه» فى العام الماضى ١٩٨٨ فقد كان ١٤١٢ طالب وطالبة فقط تم قبول ٥٧٧ طالبا منهم فى كليات الطب بنسبة ٣٩,٤ ٪ من عدد الناجحين كما تم قبـول ٧٧ طالبـا فى كليـة طب الأسنان من بين ١٤١٢ ناجحـا فى «چى. سى. إيه»، ومع أن المقبولين من الحاصلين على الثانوية العامة لم يزد عن ٢٧٣ طالب من بين ٥٤ ألفا وفى كليات الصيدلة تم قبـول ٩٤ طالبا من الحاصلين على «چى. سى. إيه» من إجمالى ما تم قبوله من الحاصلين على الثانوية العامة المصرية، لم يزد على ٦٤٧ طالب وطالبة (جريدة الحقيقة، ١٩٨٩/٩/٢).

- وتتكشف الحقائق الأغرب، عندما نجد أن طب القاهرة وحدها قبلت ٤٠٥ من طلاب الثانوية العامة وأضيف إليهم خارج الأعداد المقررة من قبل المجلس الأأعلى للجامعات ٣٢١ طالب وطالبة من الحاصلين على «چى. سى. إيه»، بنسبة ٧٩٪ من إجمالى عدد المقبولين لطب القاهرة وحدها من الحاصلين على الثانوية العامة المصرية. وفى طب عين شمس تم قبول ٣٥٤ طالب حصلوا على الثانوية العامة و ١٧٦ من طلبة «چى. سى. إيه» أما فى كليات الهندسة فقد تم قبول ٤٦٤ طالب بهندسة القاهرة من الحاصلين على الثانوية العامة شعبة الرياضيات، أضيف اليهم ١٨٠ طالبا من الحاصلين على «چى. سى. إيه» بنسبة ٣٨,٣٪ من إجمالى ما تم قبوله فى كلية الهندسة من الحاصلين على الثانوية العامة وفى هندسة عين شمس قبل ٤٠٢ طالبا من خريجى الثانوية العامة و ٨٦ طالبا من «چى. سى. إيه»، وهندسة الاسكندرية قبلت ٤١٩ من طلاب الثانوية العامة و ٥٢ طالبا من «چى. سى. إيه». (جريدة الحقيقة ١٩٨٩/٩/٢).
- وإذا نظرنا إلى ما تم قبوله فى كليات القمة فى عام ١٩٨٨ من الحاصلين على «چى. سى. إيه» سنجد أن ٨٥,٣٪ من الناجحين فى هذه الشهادة وإجمالهم ١٤١٢ قد التحقوا بكليات الطب والهندسة وطب الأسنان والصيدلة والاقتصاد والعلوم السياسية، والنسبة الباقية ذهبت الى كليات التجارة والعلوم.

وهكذا نجد أن مدارس التعليم الخاص ومدارس اللغات الخاصة قد جاءت نسب النجاح فيها أعلى من المدارس الرسمية بما يقارب عشرين نقطة فى مصر الجديدة، وبما يقارب ٣٨ نقطة فى الوايلى وليس لدينا تعليق بعد هذه الأرقام التى تتحدث بصراحة عن غياب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فى التعليم والحياة، لأن فرصة العمل المتاحة بعد التخرج سوف تكون لصالح

خريجى هذه المدارس دون غيرها. ولا يفوتنا أن الامتحان العام والمقررات الدراسية موحدة بين المدارس الرسمية والخاصة، إلا أن مجريات الأمور فيما عدا ذلك تتم خارج نطاق السيادة للوزارة فى معظم الحالات من حيث تكوين المقومات الشخصية للمواطن المصرى(٦٠)، ولعل ذلك يتم فى الوقت الذى يتمايز الوضع الطبقى وتتفاوت الدخول بين أفراد المجتمع، حيث أن أفقر ١٠٪ من سكان مصر يحصلون على ٢٪ فقط من الدخل القومى، وأغنى ١٠٪ يحصلون على ٣٣٪. وقد وصل عدد المليونيرات إلى ٢٥٠ ألف مليونير. وتوجد حوالى ١٢٠ مليار دولار مهربة إلى الخارج (المصور فى ١٩٨٨/١١/٢٤) ألا يحق لنا بعد ذلك أن نقول بكل اطمئنان أن التعليم استجاب لمطالب الفئات والقوى الإجتماعية المسيطرة والتى تملك الثروة والسلطة فى مصر. وأنه لم يكن هناك تناقض بين توجهات النظام السياسى والسياسة التعليمية فى العقود الثلاثة الماضية.

٢- التعليم الفنى وديمقراطية التعليم:

لا جدال فى أن أهمية التعليم الفنى فى أى مجتمع يتطلع الى تطوير انتاجه، وتحقيق قدر أكبر من الاستقلال والاعتماد على الذات، ولا جدال أيضاً فى أن توافر تعليم فنى سليم هو أحد الشروط الضرورية. وإن كانت غير كافية - لاستزراع تقنية محلية، ولفتح أفاق الابداع الوطنى فى الصناعة والزراعة. **ولكن السؤال الذى يطرح نفسه بالحاح شديد هو: لماذا هذا الالحاح من جيد، بل فى بلد مثل مصر على قضية التعليم الفنى؟ هناك أسباب مباشرة وأسباب قديمة لهذا الالحاح. وفى مقدمة الأسباب المباشرة أن كثيراً من الأقطار العربية غير النفطية - ومنها مصر - مثقلة بخدمة دين خارجى كبير، بحيث أن خدمة هذا الدين من فوائد وأقساط ترهق الأداء الاقتصادى للبلاد، وتقتطع نسبة كبيرة من حصيلة الصادرات، وفى كثير من الأحيان تعجز هذه**

الأقطار عن ملاحقة كل هذه الأعباء فتتوقف عن السداد، وتطالب الدائنين باعادة جدولة خدمة الدين، لكن هذا لا يمكن أن يتم الا من خلال الاتفاق مع المؤسسات الماليةالدولية (صندوق النقد والبنك الدوليين) على ما يسمى الاصلاح الاقتصادى المحلى، أى اتباع «روشتة» الاصلاح الاقتصادى التى يضعها الصندوق والبنك لدول العالم الثالث، وفى مقدمتها خفض الانفاق الحكومى على الخدمات. ومن هنا يبدأ الحديث عن سياسة تضييق القبول فى الجامعات وفى التعليم الثانوى العام، وفتح أبواب التعليم الفنى على مصراعيها، تحت وهم أن التعليم الفنى أقل تكلفة من التعليم العام، وأن خريجى المدارس الفنية لا يواجهون مشكلة البطالة والتى يواجهها خريجو الجامعات[٦١].

والمذكرة السرية التى قدمتها الحكومة المصرية للدائنين تقول بصريح العبارة: **«ان تغييراً جذرياً فى نظام التعليم يجرى، بهدف ضمان الوفاء بشكل أفضل باحتياجات سوق العمل وأن خطوات هامة اتخذت لاصلاح التعليم، واصلاحات اضافية سوف تدخل لمساعدة سياسات الحكومة فى تشجيع دور أكبر للقطاع الخاص والطابع الخاص المتزايد للاقتصاد. (الأهالى ١١/١/١٩٨٩).**

أما الأسباب القديمة فتتعلق بقضية تخلف التقنية المحلية، وتزايد الاعتماد على التقنية الأجنبية التى قد لا تلائم ظروف الانتاج المحلية وخصوصياته. ولقد صرح وزير التعليم **«بأن العلوم قد استقرت وأن التقدم لا يتحقق عن طريق العلم، لكنه يتحقق عن طريق التقنيات والتطبيقات التكنولوجية»** (المصور يونيو ١٩٨٨) ولكن هذه صورة غير حقيقية وغير صادقة، والهدف منها تمهيد الأذهان لمزيد من الاهتمام بالتعليم الفنى على حساب التعليم النظرى.

ان الاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى ليس أمراً معيباً أو سيئاً فى حد ذاته ولكن الصورة التى عرض فها الأمر فى – استراتيجية تطوير التعليم، يوليو ١٩٨٧ – والوثائق الأخرى التالية لها مزعجة، وهى تدعم فكرة المسارات على مستوى التعليم الاعدادى، حيث سيكون هناك المسار المهنى من الاعدادى، والمسار المهنى مختلف عن المسار الاكاديمى الذى يؤهل الطالب للتعليم الثانوى العام، ويؤهله بعد ذلك للتعليم الجامعى. والمشكل الأكبر هو ان نحدد اتجاه الانسان طوال حياته المقبلة على أساس الأداء الذى يقوم به فى هذه المرحلة المبكرة جداً من حياته(٦٢). ان الشئ الأكيد أن هذه المسارات المهنية تصطبغ بالصبغة الطبقية، حيث أن أولاد القادرين ستتبع كافة الوسائل التى تمكنهم من عدم الدخول فى هذه المسارات، وأولاد الفقراء هم الذين لايجدون أمامهم سوى الدخول فى هذه المسارات المهنية، لفقدانهم القدرة المالية التى تعينهم على تجاوز الدخول فيها.

ان الاحصائيات توضح لنا أن ما يقرب من ثلثى تلاميذ التعليم الفنى هم الملتحقون بالتعليم التجارى، حيث بلغت أرقام المستجدون فى عام (١٩٨٥/٨٤) ١٥٩,٤٤٨ ألف طالب وطالبة مقابل ٣٤,٨٥٥ للتعليم الزراعى و ٩٠,٥٥ للتعليم الصناعى. كما أن التعليم التجارى لا يمت للانتاج الصناعى والزراعى بصلة، كما يوضح تقرير اللجنة المصرية الأمريكية عن التعليم الصادر عن ١٩٨٠، فإذا كان طالب التعليم الصناعى يكلف الوزراة سنويا فى المتوسط ١٢٢ جنيها، وطالب التعليم الزراعى ١٥٦ جنيها، بينما يكلف طالب الثانوى العام ١٠١ جنيها. معنى هذا أن التعليم الفنى فى مستواه المتواضع الحالى، أكثر تكلفة من التعليم العام. ولقد قدرت وزارة التعليم عام ١٩٧٩ انها فى حاجة إلى ٢٠٠ مليون جينه لتطوير التعليم الثانوى الفنى بالأسعار القائمة آنذاك، وهو ما يصل إلى أكثر من ٥٠٠ مليون جنيه بأسعار اليوم[٦٣]. وهذه

الحقائق توضح أن تطور التعليم الفنى الذى يقدم حلا لمشكلة الحد من الانفاق فى التعليم، وفق نصائح صندوق النقد والبنك الدوليين، هو بمثابة الجرى وراء سراب من الأوهام وأن القضية الأساسية هى حرمان أبناء الفقراء من مواصلة التعليم العام والجامعى والزج بهم فى التعليم الفنى، الذى كان ومازال يحوى أقل الفئات الإجتماعية دخلا.

ففى احدى الدراسات الأكاديمية التى أجريت حول (المستوى الاقتصادى والاجتماعى لآباء طلاب التعليم الفنى) اشارت البيانات إلى أن: فى شعبة البرادة فى المدرسة الثانوية والميكانيكية مثلا: نجد أن أكثر من ٤٥ ٪ من أباء التلاميذ وحوالى ٨٢ ٪ من امهاتهم ليس لديهم أى مؤهل تعليمى، وأن أكثر من ٤٣ ٪ من الأباء وأكثر من ١٦ ٪ من الأمهات لا يتعدى مستواهن التعليمى المرحلة الاعدادية، وحوالى ١١ ٪ من الآباء و ٢ ٪ من الأمهات حاصلات على الثانوية. ومن ثم تبقى ١ ٪ من الآباء وصفر من الأمهات من الحاصلات على شهادة جامعية، ومن ناحية أخرى يقل دخل ٦٣,٥ ٪ من أسر العينة – وعددها ١٥٠ طالباً – عن ١٠٠ جنيه فى الشهر وحوالى ٣٢ ٪ يتراوح دخلها بين ١٠ – ٢٠٠ جنيه فى الشهر وأن ٨٨ ٪ من هذه الأسر يتراوح عدد أفرادها من ٥ – ١١ شخصا[٦٤].

والغريب فى الأمر، بعد ذلك هو احالة زيادة عدد الخريجين – الوهمية – إلى جهاز التعليم وسياسته وليس إلى إخفاق خطط التنمية المطروحة، عن فتح مجالات للعمل والانتاج تستوعب الخريجين الجدد، وهو اخفاق يعبر بشكل رئيسى عن فشل التوجه الاقتصادى الحالى الانفتاح الاقتصادى – ونمط التنمية المشوهة المتبع، وعجز القطاع الخاص عن استيعاب عماله جديدة لاعتماده على تكنولوجيا عالية توفر الأيدى العاملة، ويتحول الحديث كله عن الزيادة، وهى فى حقيقة الأمر ليست زيادة، بل فشل لخطط التنمية

المزعومة، ولاخفاق النظام الاقتصادى وتوجهاته فلقد بلغ عدد المتعطلون فى مصر حوالى ٢,٥ مليون متعطل من قوة العمل التى هى ١٣,٧ مليون بنسبة ١٦ ٪، والأخطر من ذلك افتراض الخطة الخمسية، بأننا لم نصل لأكثر من نصف الرقم (الأهرام ١٩٨٩/١/١٥) ناهيك عن انتظار الخريجين لأكثر من عشر سنوات لايجاد فرصة عمل، **ومن هنا يثار سؤال: هل نتوسع فى نوع من التعليم لا يجد خريجيه فرص العمل؟! أليس فى ذلك مغالطة المراد بها التموية على طبقية التعليم وانحيازه لفئة دون أخرى؟! ورفع الدولة مسئوليتها عن توفير فرص التعليم وفرص للحياة.. ألا يعنى انسحاب الدولة من ذلك هو ترك الصراع الاجتماعى يشتد؟!.**

وأخيراً:

فى العرض السابق، والذى أوضحنا فيه ديمقراطية التعليم فى علاقتها المتداخلة بديمقراطية النظام السياسى، وتكافؤ الفرص فى الحياة وفى التعليم، باعتبار أن تكافؤ الفرص التعليمية هو جزء من ديمقراطية العملية التعليمية. واقتصرنا فى الحديث عن التعليم ما قبل الجامعى، لأننا نعتقد أن ديمقراطية التعليم الجامعى فى حاجة إلى دراسة مستقلة. ولقد اتضح لنا من العرض السابق، وجود أزمة فى بنية النظام السياسى ورفعه لشعار التعددية، ودلننا على ذلك بمظاهر غياب ديمقراطية التعليم ما قبل الجامعى وانتفاء لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. أن أزمة النظام التعليمى ليست مستقلة عن أزمة النظام السياسى، لأن مشكلات النظام التعليمى تكمن خارج بنيته، وأن حل المشكلات التربوية والتعليمية، لن يكون إلا بحل التناقضات القائمة فى المجتمع، فلا يمكن مثلا الحديث عن ديمقراطية للتعليم فى ظل وجود نظام اجتماعى سياسى ظالم فى جوهره ويأبد التناحر الطبقى.

ومن هنا فـان الدور السياسى والأيديولوچى المناط بالنظام التعليمى هو التوعية بتلك التناقضات ومحاولة كشفت التموية الطبقى الكامن خلف مقولات تطوير السياسة التعليمية.

المصادروالمراجع

1- S. Bowles, "Education, Social Conflict and Even Development" In: **the Education Dilema Policy Issues for Development Countries in 1980**. Edited by, Jhon Simmons (The World Bank), Pergamon, Press U.S.A. 1980, p. 207.

2- Ibid., p. 215.

3- P. Bourdieu and J.C. Passeron, **Reproducation in Education, Society and Culture** (London, Sage Publication, 1977) p. 142-164.

4- S. Bowles, "Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor", in **Power and Idelogy in Education** by Jerme Karabel and A.H. Halsey (London, Oxford Uni, press 1977) pp. 137-141.

5- S. Bowles, Education social conflict and even Development op. cit. p. 217.

6- P. Bourdieu, "" Culture Reporduction and soical Reproduction" in power and Idelogy op. cit., pp. 487-489.

7- Boudelat, C. and Establer, R. **School Capitalism in France** (Paris Maspero, 1972), pp. 25-270.

٨- مهدى عامل، **مقدمات نظرية لدراسة الفكر الاشتراكى فى حركة التحرر الوطنى** (بيروت - دار الفارابى - ١٩٨٦)، ص ١٦٩.

٩- المرجع السابق، ص ١٧٠.

١٠- وزارة التربية والتعليم، **تطوير وتحديث التعليم فى مصر - سياسته وخططه وبرامج تحققه** (القاهرة، وزارة التربيج والتعليم، يوليو ١٩٨٠)، ص ص ١١ - ١٢.

١١- المرجع السابق، ص ص ١٨ - ٢٠.

١٢- وزارة التربية والتعليم، **السياسة التعليمية فى مصر** (القاهرة، المكتب الفنى للوزير، يوليو ١٩٨٥)، ص ص ص٩ - ١١.

١٣- أحمد فتحى سرور، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر** (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧)، ص ص ١١٧ - ١٥٠.

١٤-أحمدصيداوى، «**تطور مفهوم التكافؤ فى الفرص التعليمية**» (**مجلة الفكر العربى، العدد ٢٤ السنة الثالثة**)، بيروت معهد الانماد العربى، ديسمبر ١٩٨١)، ص٤.

١٥-جميل ابراهيم «**نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية**»، مجلة الفكر العربى، مرجع سابق، ص ٥٦.

16- Philip Coombs. **The World Education Crisis**, (N.Y. Oxford, Uni, Press, 1968).

17- Bourdieu, P. and Paseron, J.C. Reporducation in Education Society and Culture op. cit., pp. 250-270.

18- Boudelat. C. and Establer, R., School Captialism in France op. cit., pp. 45-50.

١٩- جميل ابراهيم، «ديمقراطية التربية أواقع هى، أم ، هم؟»، (مجلة الفكر العربى، مرجع سابق، ص ص ٩٢ - ١٠٠.

٢٠- جميل ابراهيم: نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية، المرجع سابق، ص ٥٧.

٢١- چوزيف انطون وخليل أبو رجيلى. عائدات النظام التربوى فى لبنان (بيروت، المركز التربوى للبحوث والانماء، ١٩٨٩) ص ١٩٠.

٢٢- عبد الله عبد الدايم: التربية فى البلاد العربية (بيروت دار العلم للملايين، ١٩٧٤)، ص ١٩٢.

٢٣- عبد الفتاح تركى: تكافؤ الفرص التعليمية، ورقة بحثية قدمت إلى مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر الذى عقد فى القدرة من ٢-٥ إبريل ١٩٨٤ بجريدة الأهرام، ورابطة التربية الحديثة بالقاهرة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيچية بالأهرام ص ٧.

٢٤- يمكن الرجوع إلى الدراسات التالية والتى عالجت هذا المفهوم بشكل جديد.

- Coleman, J.S. "The Concept of Equality of Education oppprtunity "**Harvard Educational Reivew, 38, I, Winter, 1968.**

- Coleman, J.S. ""Equality of Educational opportunity and Equality of Rasults", **Harvard Educational Reivew (43: I, Feb 1973).**

- Havighurst R. J. Reveuing O.E.C.D. Social objectives in Educational Planning In: **International Reivew of Education (No. 1, 1969).**

- Husen T. "Does Broader Educational Opportunity Mean Lower-

Standards "**International Reivew of Education, 1971).**

- Husen, T., **Influences on Educational Attaiment** (Paris O.E.D>C.) (CERI) 1975.

25- Ibid, p. 30.

26- Ibid, p. 31.

27- Ibid, p. 34-36.

28- Floud, Jeans, **Social Class and Educational Opportunity** (London Heinman, 1956).

29- Husen, T. Social influences on Education Attaiment op. cit., pp. 54-58.

30- Scharg, Peter., End of the Imposible Dream, **Saturday Reivew, (Sept. 19,1970),** 68-70.

31- Jenks, C., Inequality: **A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in American** (N.Y. Harper 1972).

32- S.Bowles, ""Schooling and Inequalitiy from germation to Generation" **Journal of Political Economy (80: 2 No. 3 May, - June, 1972)** 219 - 251.

٣٣- حسن البيلاوى : «تحرير الانسان فى الفكر التربوى - دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة فى علم اجتماع التربية - (ورقة بحثية القيت ى مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر)، مرجع سابق ص ١٢٠.

34- Henry, Levin, "Educational oppertunity and Social Inequality

in Western Europe "**Social Problems 2, Dec. 1976)**, pp. 160-161.

٣٥- المجالس القومية المتخصصة، **سياسة التعليم** (القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨١) ص ٩٧.

٣٦- شبل بدران، «التربية والبنية الإجتماعية فى البلدان المتخلفة، (**مجلة التربية المعاصرة، العدد الأول، يناير ١٩٨٤**)، ص ١١٠.

٣٧- ابراهيم العيسوى، خطة التنمية الحكومية - الأحلام والواقع، والبديل الجاد - (**القاهرة - كتاب الأهالى، ورقم ٢١، يوليو ١٩٨٩**)، ص ١١٠.

٣٨- وزارة التربية واتعليم، السياسة التعليمية فى مصر، مرجع سابق ص١٣.

٣٩- شبل بدران، «التعليم وحقوق الانسان المصرى، (**مجلة الهلال، عدد ديسمبر، القاهرة، ١٩٨٧**)، ص ٥٦.

٤٠- المرجع السابق، ص ٥٦.

٤١- أحمد فتحى سرور، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ١٢١.

٤٢- ابراهيم العيسوى، خطة التنمية الحكومية، مرجع سابق، ص ص ٥٠-٥١.

٤٣- مصطفى كمال حلمى، **التعليم فى مصر - حاضره ومستقبله**، (اليونسكو، نشرة الشعبة القومية للتربية والعلوم والثقافة - العدد ٤٣، القاهرة، ١٩٧٧)، ص ص ١٢ - ١٣.

٤٤- محيا زيتون، الانفاق العام الاجتماعى ومدى استفادة الفقراء - التطورات والأثار - (القاهرة: **كتاب الاهرام الاقتصادى العدد رقم ١٣٠، نوفمبر ١٩٩٨**) ص ٣١.

٤٥- المجالس القومية المتخصصة، سياسة التعليم، مرجع سابق ص ص ١١١ - ١١٢.

٤٦- الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء، النشرة الاحصائية - **حول نظم التعليم**

والتوظيف فى مصر (العدد الخامس، القاهرة، أكتوبر ١٩٨٦)، ص ٢٢.

٤٧- أحمد فتحى سورور، استراتيچية تطوير التعليم فى مصر، مرجع سابق، ص ص ١٤٥ - ١٤٨.

٤٨- محمد نبيل نوفل: **دراسات فى الفكر التربوى المعاصر** (القاهرة: الانجلو المصرية ١٩٨٢) ص ص ١٨٧-١٨٨.

٤٩- المرجع السابق، ص ١٨٨.

50- Ivan Illich, **Deschooling Society** (N.Y. Penguin Books, 1973), pp. 18-22.

٥١- عبد الفتاح تركى: **المدرسة وبناء الانظمان** (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٣)، ص ٧٤.

٥٢- اليونسكو، مكتب الاحصاء: تطور الهدر المدرسى فى المرحلة الأولى من التعليم فى العالم ما بين عامى ١٩٧٠-١٩٨٠، **تقرير مقدم إلى المؤتمر الدولى للتربية ،الدورة التاسعه والثلاثين ١٦-٢٥ أكتوبر ١٩٨٤**، ص ص ٧٠-٧٤.

٥٣- المجالس القومية للتعليم للبحث العلمى والتكنولوچيا: **احصاءات ذات دلالة عن الموقف التعليمى فى مصر فى العام ١٩٨١/٨٠** (القاهرة نوفمبر ١٩٨١) ص١.

٥٤- محمد نبيل نوفل: **دراسات فى الفكر التربوى المعاصر**، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٥)، ص ٢١٣.

55- Ivan Illich, **Celebration of Awarness** (Hrmondsowrth, penguin Books, 1976), pp. 107-138.

٥٦- محمد نبيل نوفل، مرجع سابق، ص ص ٢١٣- ٢٢٠.

٥٧- ابراهيم سعد الدين، قومية التعليم ووطنيته، (**الأهالى ١٤/١١/١٩٨٤**).

٥٨- وافق السيد/ منصور حسن نائب وزير التربية والتعليم على فكرة استيرادد المعلمين الاجانب فى عام ١٩٧٩ حينما كان يحتل موقعة الوزارى ودافع عنه بشدة (الأهرام ١٣/٩/١٩٧٩) وبعد أن ترك منصبه الوزارى، بعد توليه الوزارة، وشغل منصب نقيب المعلمين، عارض الفكرة بشدة، ودافع عن قومية التعليم وكرامة المدرس المصرى؟! وعلى أن ذلك يشكل هدرا لكل القيم والمكاسب التى حققها المعلم المصرى طوال تاريخه الطويل (أهرام ٤/١/١٩٨٨).

٥٩- حامد عمار، هوامش على متن التعليم، (**الشعب فى ١٩/٧/١٩٨٨**).

٦٠- عبد العظيم أيس، التلعيم الفنى وقضية التقنية (**مجلة العربى، العدد ٣٦٢، الكويت، يناير ١٩٨٩**)، ص ص ٣١ - ٣٢.

٦١- عبد العظيم أنيس، التعليم الفنى وقضية التقنية، مرجع سابق، ص ٣٣.

٦٢- فؤاد زكريا، «السياسات التعليمية فى مصر فى الثمانينات»، (**ندوة التربية المعاصرة صيف ١٩٨٨، مجلة التربية المعاصرة العددد ١٣**)، ص ٢٢١.

٦٣- حامد عمار، «عقدة التعليم الفنى»، (**الشعب، ١٩/٧/١٩٨٨**).

٦٤- حامد عمار، «عقدة التعليم الفنى»، (**الشعب، ١٩/٧/١٩٨٨**).



الفصل الثانى

المساواة والتكافؤ فى نظم التعليم

- تطور مفهوم المساواة والتكافؤ فى نظم التعليم.
- الأهداف التعليمية.
- إدار التعليم.
- تمويل التعليم.
- بنية وتنظيم المدارس.
- المناهج الدراسية.
- تأهيل وتدريب المعلمين.
- الجامعة ودورها فى الحرية والمساواة التعليمية.

المساواة والتكافؤ في نظم التعليم

مقدمة :

كان عام ١٩٥٤م – هو العام الذى استسلمت فيه اليابان وألمانيا – إعلان لبداية عهد جديد فى تاريخ تطور التربية، فقد خلق انتصار الحلفاء نوعاً من الطموح فى كل أنحاء العالم. بعد الحرب مباشرةً تأكدت أهمية التربية والعملية التربوية كحق أساسى من حقوق الإنسان. فى بريطانيا، مهّد جهد لجنة اتحاد وزراء التربية برئاسة ر. أ. بتلر (R. A. Butler) لخطوات جديدة فى العملية التربوية كما هيئ الظروف للحكومات الأوروبية حتى تستطيع القيام بمبادرات وتعديلات هامة، وقد تم تطبيق بعضاً من هذه الخطوات قبل نهاية الحرب العالمية الثانية. صدر فى انجلترا وويلز عام ١٩٤٤م قانون التعليم الذى ارتكز على أن يكون التعليم متاح فى المراحل الدراسية الثلاثة (الابتدائية والثانوية وما بعدها) لجميع الأفراد بغض النظر عن المقدرة المادية للآباء، كما قامت لجنة من التربويين الفرنسيين فى الجزائر بصياغة مقترحات من أجل التوسع فى التعليم الثانوى ليكون فى متناول الجميع، وفى الولايات المتحدة ظهرت بدايات تشجع تشريع القوانين التى تحدد نظام الدراسة فى الجامعات، بينما إنتقلت السياسة فى الاتحاد السوفيتى – سابقاً – بالتدريج من الثورة إلى نداءات المساواة، ولكن الآمال التى جاءت بعد فترة الحرب تأخر تحقيقها بسبب الخسائر الثقيلة للحرب.

كانت هناك العديد من الآمال التى تعهّدها أفراد ينطقون بلسان الجماعة، تلك الآمال أرادت تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وقد لاقت قبولاً وإستثاغة عند الحكومات المحلية وقد عبّرت عن نفسها فى التصريحات العالمية وبالأخص فى تصريحات الأمم المتحدة، ومع إعلان حقوق الإنسان – مثل الحق فى التعبير والحق فى العمل – فقد تضمنت تصريحات الأمم المتحدة حق كل

طفل فى التعليم الابتدائى وكذلك حق كل فرد فى دخول التعليم الثانوى إذا كان يستطيع أن يستفيد من التحاقه بالمرحلة الثانوية. جاءت مع نهاية القرن الثامن عشر مجموعة من وجهات النظر لبعض الزعماء الثوريين فى أمريكا وفرنسا، وقد انعكست هذه النظريات على العملية التربوية فى شكل القيود التى وضعت والتى تقصر القبول فى التعليم الثانوى والعالى على بعض الأفراد دون الآخر، ولكن جاء قانون الإستقلال الأمريكى الذى صرح بأن كل البشر قد خلقوا متساويين، ومن ثم أعطيت الأولوية لفكرة المساواة الاجتماعية والسياسية، كما كان شعار الثورة الفرنسية هو: «الحرية – الإخاء – المساواة»، وقد جعل كذلك الحرية حقاً غير قابل للمناقشة.

أولاً: تطور مفهوم المساواة والتكافؤ فى النظم التعليمية:

١– لقد لاقت الأنظمة التعليمية القومية إهتماماً عالمياً منذ عام ١٩٥٤، وقد أثر ذلك فى عملية تقييم التعليم المدرسى فى العالم، وأصبح هناك بحث دائم لدراسة مدى قدرة هذه الأنظمة على مواجهة الصعوبات والمشكلات الناجمة عن التوسع فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص والتوسع فى القبول وفى حجم المدخلات فى العملية التعليمية ومخرجاتها، مع النظر فى نفس الوقت إلى مدى قدرة هذه الأنظمة على الحفاظ على حرية الآباء فى تعليم أبناءهم تبعاً لرغباتهم الفردية. خلال القرن التاسع عشر تم نقل الممارسات التعليمية التقليدية من الصين إلى الدول الأوروبية، وبعد ذلك تم نقل النماذج التعليمية الانجليزية والفرنسية والأمريكية والسوفيتية إلى العديد من الأمم المستقلة حديثاً.

بعد عام ١٩٥٤ واجهت الحكومات القومية ورجال التربية المنشغلين بأمر السياسة مأزقاً حرجاً فى ضوء التقاليد القومية والمناخ السياسى فى ذلك الوقت، ويتمثل ذلك المأزق فى أن الأنظمة التعليمية القومية فى أوروبا كانت

قائمة على أساس اختيار الصفوة. وقد جاء تبرير تلك السياسة التعليمية القائمة على الصفوة من خلال مجموعة من النظريات السياسية والسيكولوجية والمعرفية المستمدة من أفكار «أفلاطون» فى كتابه «الجمهورية» والذى يرى فيه أن معظم الأفراد ترث صفات وخصائص الآباء، وبالتالى فإن الأفراد تولد غير متساوية بالفطرة ومن ثم فيجب أن يوضع كل فرد فى المكان أو العمل الذى يلائم كفاءاته، كما أن بعض الفلاسفة الملوك كانوا قادرين على إكتساب نوع من المعرفة التى تمدهم بالأفكار باستمرار وتضمن أنهم سوف يكونوا حكماء وسوف يحكمون بالعدل ولكن بشرط عدم حدوث أى انحطاط أو انحلال فكرى، أمّا أفراد المجتمع الآخرين فهم لهم الحق فى دور محدود مثل المهنيين المساعدين فى مجتمع ثابت ومستقر.

إن ترجمة أفكار أفلاطون إلى سياسات تعليمية أوروبية وتطبيق هذه السياسات كان مبرراً لوجود تعليم عقلى موجه نحو تنمية العقل وليس نحو تنمية الحاجات المهنية أو التقنية العملية، كما كان ذلك التعليم العقلى موجهاً لمن يتوقع منهم أن يكونوا قادة وبالتالى يتم إعدادهم عن طريق مواد دراسية مناسبة مثل: الحساب والموسيقى واللغات الكلاسيكية، أما بالنسبة للأفراد الآخرين فيقدم لهم مجرد نوعاً من التعليم الذى يمكنهم من أن يتلائموا مع الوظائف والأعمال المناسبة لفطرتهم. ذلك النظام التعليمى الذى يلائم الصفوة بصورة صريحة قد ظل قائماً فى المدارس الثانوية المختارة والجامعات الصغيرة والمدارس المهنية، كما استمر ذلك النظام مع بعض التعديلات القليلة فى معظم دول أوروبا الشرقية حتى نهاية الحرب العالمية الثانية وذلك على الرغم من بعض التجديدات والنزعات التى كانت ترمى لإحداث تغيرات وقد قدم هذه الاتجاهات بعض الفرنسيين المؤمنين بفكرة الثقافة الموسوعية أو دائرة المعارف.

يرى «أفلاطون» فى مخططه أن عدد قليل من الأفراد هم فقط من لديهم القدرة الفطرية على الاستفادة من تعليم علمى فعال ومتحرر، ولكن «كو ندرسيه»[1] الفيلسوف الفرنسى و «توماس چيفرسون» السياسى الأمريكى قد إتبع كلاً منهم السياسى اليونانى «بيريكليس» (٤٩٥ - ٤٢٩ ق. م) والذى يعتقد أن كل الأفراد لديهم مقدار من الحكمة والعقلانية وإذا تم استثمار ذلك خلال التعليم فيستطيع كل مواطن إن يقيم السياسات القائمة ولكن عدد قليل من المواطنين هو فقط القادر على تشكيل تلك السياسات. من خلال ذلك يتضح لنا أنه خلال القرن التاسع عشر والقرن العشرين كان هناك دوراً محدداً ولكن هاماً على التعليم أن يلعبه فى المجتمعات المختلفة حيث كان هناك صراعاً من أجل تحقيق المساواة فى الحقوق السياسية والمساواة أمام القانون وقد تم تحقيق تلك المساواة فى الدول الغربية ولكن لم يتحقق الاعتقاد فى وجود مساواة بين الأفراد من الناحية النفسية أو القدرات الفطرية **وأصبح الخلاف القائم حتى الآن حول الذكاء لدى الأفراد وهل هو محدداً منذ الميلاد أم لا، وإذا لم يكن محدداً منذ الميلاد فيكون السؤال لأىّ مدى يعتبر الذكاء نتاجاً لبيئة الفرد؟**

٢- ولقد حدث تَغَيّراً فى النظريات التعليمية، وقد عرف هذا التغير طريقه إلى الولايات المتحدة قبل دول أوروبا على الرغم من أن العبيد السود فى أمريكا لم يتحرّروا حتى بعد الحرب الأهلية وعلى الرغم من معاناة الزنوج التى جاءت التشريعات التى تقنّها فقط خلال الفترة من ١٨٦٦ إلى ١٨٧١، إلى جانب ذلك كان على المرأة أن تناضل من أجل أن تنال حقوقها، مع عام ١٩١٨ كان لها حق التصويت فى خمسة عشر ولاية، وعندما تم التصديق على تعديل الدستور فى عام ١٩٢٠ أصبح لها حق

(١) المركيز دوكوندرسيه ١٧٤٣ - ١٧٩٤، فيلسوف فرنسى من أنصار الثورة الفرنسية.

التصويت فى ستة وثلاثين ولاية وأصبحت معاناة المرأة بصورة عامة هى قضية هامة فى الدولة.

خلال القرن التاسع عشر توازنت المساواة فى القبول فى الأنظمة التعليمية بالنسبة للذكور من البيض والنساء من البيض إلى جانب تزايدها، كما أنشأت فى الريف المدارس المشتركة الابتدائية والتى قاد فكرة إنشائها «هوراس مان» فى الأربعينات من القرن السابع عشر، بعد ذلك زاد إنتشار المدارس العليا فى كل أنحاء البلاد، وبصورة سريعة جداً بالنسبة لعدد مدارس الصفوة فى أوروبا، وفى عام ١٩٣٩ أصبحت المدارس العليًا فى أمريكا فى متناول كل الأفراد وتحققت معها المساواة فى القبول لعدد كبير من المدارس الأخرى المجاورة، ومن الناحية النظرية فقط كانت المدارس المنفصلة المخصصة لأبناء الزنوج فى نفس درجة الكفاءة التى عليها المدارس العليًا، أمّا من الناحية التطبيقية الواقعية فقد كانت هذه المدارس أقل فى الشأن والقيمة، وإلى جانب ذلك ظلت هناك صوراً أخرى من عدم المساواة فى العملية التربوية، فمثلاً بالنسبة لأبناء البيض كان هناك عدد من التيسيرات والتسهيلات فى القبول للمدارس العليا وذلك تبعاً للظروف الاقتصادية للهيئات التى تقوم بتمويل تلك المدارس، وباختصار فإن عدم تحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية بالنسبة للمدارس العليا كان أمراً مرتبطاً بالعديد من العوامل منها: السلالة أو الأصل العرقى والوضع الاجتماعى والاقتصادى.

ولم يختلف الوضع كثيراً بالنسبة للمدارس الشاملة حيث تظهر بوضوح العلاقة بين ما يحققه كل تلميذ والوضع الاجتماعى الاقتصادى لوالديه. فى **الثلاثينات قام عدد من علماء الاجتماع فى الولايات المتحدة، بدراسة هذه العلاقات وقد توصل هؤلاء إلى أن الذكاء - من خلال قياسه عن طريق الاختبارات الموضوعية - يتأثر بدرجة كبيرة**

بالطبقة الاجتماعية وبالتالى يتأثر انجاز التلميذ بوضعه الاجتماعى. وقد أضعف ذلك الافتراض التبريرات الأوروبية التقليدية التى تبرر وجود مدارس ثانوية أكاديمية قائمة للصفوة ووجود الجامعات التى يلتحق بها صفوة معينة على أساس القدرات الفطرية.

من ناحية أخرى، فقد أصبح للاختبارات النفسية شهرة كبيرة فى الولايات المتحدة، وقد تم تقنين اختبارات الذكاء واختبارات الإنجاز الهدفى (الموضوعى) وقد جاءت تلك الاختبارات لتؤكد أنه على أساس العينات المحلية فإن ٢٥ ٪ من هذه العينات كان مستوى الذكاء لديها فوق المتوسط، بينما كان ٥٠ ٪ متوسط وتقريباً ٢٥ ٪ تحت المتوسط، ذلك التقدم فى القياس النفسى وفى استخدام نتائج ذلك القياس قد أكد أنه بينما تم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى أمريكا إلى درجة كافية فإنه مع ذلك من المتوقع عدم تحقيق المساواة فى المخرجات التعليمية.

٣- وفى الإتحاد السوفيتى - سابقاً - جعل رجال التربية والسياسة أهمية كبرى لمبدأ المساواة فى القبول فى التعليم، وبعد ثورة ١٩١٧ بدأ القادة السوفييت فى معالجة الفشل الذى خلقه نظام القياصرة وذلك حتى يصبح التعليم متاحاً لأغلبية الأفراد وليس لأقلية فقط منهم، وقد كان نظام القياصرة التعليمى مشابهاً للأنظمة القائمة فى أوروبا وإن كان أقل منها تطوراً، وفى الواقع كان «بيتر الأعظم» و «كاثرين» هما من أوجدا هذا النظام وكانت أفكاره مأخوذة من النظم الانجليزية والفرنسية، وفى القرن التاسع عشر قام «بوشنسكى» بدراسة مقارنة للأنظمة التعليمية الأوروبية وذلك بغرض تحسين الأحوال فى المدارس الروسية، وبعد ثورة ١٩١٧ ورث رجال الثورة نظاماً تعليمياً منقولاً عن دول غرب أوروبا وقائماً على الصفوة وكانت اللغة الروسية هى وسيلة التعليم فيه على الرغم من تعدد اللغات الأم التى يتحدث بها

الأفراد فى الامبراطورية الروسية، كما كان عدم المساواة فى القبول ظاهرة واضحة أدركها القادة الروس، وخلال فترة إعادة بناء الاتحاد السوفيتى أصبحت المساواة فى التعليم هدفاً إهتموا بتحقيقه وذلك بغض النظر عن المركز الاجتماعى واللغة الأم ومحل الإقامة، ولكن أصبح مطلوباً أيضاً قدراً من التمييز أو المفاضلة وذلك لتحقيق موائمة بين النظام التعليمى والتأثيرات البيئية والنفسية وليس من أجل القدرة الفطرية، وقد قام المعلمون السوفييت بتصنيف التلاميذ عند القبول فى مدارس الصفوة وذلك عن طريق الاختبارات النفسية، كما اجتهدوا ليستأصلوا الأمية وحتى يتم تعميم التعليم الابتدائى والثانوى والعالى.

قبل عام ١٩٤٠، ومع تأثير مجموعة من وجهات النظر الفكرية المختلفة فقد أكدت السياسات التعليمية الأمريكية والسوفيتية على تحقيق مبدأ المساواة فى القبول فى التعليم بالمدارس، ولتطبيق ذلك فقد عمّم الأمريكيون مدارس التعليم العالى. فى الاتحاد السوفيتى كان التعليم الابتدائى لايستمر لأكثر من أربع سنوات وذلك بالنسبة لمعظم الأطفال كما كانت المدخلات التعليمية للتعليم الثانوى العام وللتعليم العالى أقل إمتداداً عما هو عليه فى الكثير من دول أوروبا الغربية، بينما تطورت مدارس التدريب المهنى بشكل يضاهى مثيلاتها فى ألمانيا وهولندا وفى العديد من دول أوروبا الغربية.

وإذا نظرنا إلى اليابان والصين فسنجد أن لديها تاريخ ممتد للتعليم القائم على الصفوة، وقد وضع نظام الحكم فى الامبراطورية الصينية ليؤكد أن الأطفال ذو الأصل المتواضع يمكن أن يتم اختيارهم ليتدربّوا حتى يصبحوا موظفون فى مكاتب الحكومة الامبراطورية، كما كانت دراسة وتحليل بعض الأجزاء من تعاليم «كونفوشيوس» القديمة هى الشرط الأساسى لتعيين أى موظف، وبذلك كانت المعرفة محصورة فى نطاق معين كانت تقدر بقيمتها

العملية فى الحصول على وظيفة حكومية، ولم يتم التخلى عن ذلك النظام القائم على الصفوة حتى جاء الشيوعيون للحكم عام ١٩٤٩، وكان ذلك التخلّى بتأثير النظم التعليمية فى أوروبا وأمريكا، ومنذ ذلك الوقت، ورغم مقاومة الدارسين والأكاديميين التقليديين فقد أصبحت المطالبة بتحقيق المساواة فى القبول وفى المدخلات التعليمية أمراً مطلوباً بشدة، ولو أنّ مقاومة الأكاديميين التقليديين للسياسات التعليمية المتقدمة التى جاء بها الحزب الشيوعى الصينى والظروف الاقتصادية الصعبة كل ذلك أعاق تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

فى مقابل ذلك، فقد حققت اليابان فى عام ١٩٤٠ مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لدرجة كبيرة، وقد قاومت اليابان التأثيرات الأوروبية خلال القرن التاسع عشر وحتى عام ١٨٦٨ حيث تمت بعد ذلك محاولات لإحداث تغيرات تساير النمط الغربى فقد تم إنشاء عدد من الصناعات الحديثة بنجاح كما تم إدخال المعاهد والمؤسسات الديمقراطية المتحررة ولكنها فشلت فى تثبيت أقدامها، فقد كان هناك مقاومة على نطاق واسع لتلك التغيرات المقترحة فى العادات اليابانية والزىّ اليابانى، ومع ذلك تم إدخال المؤسسات التعليمية الرسمية الموازية للإتجاهات الأوروبية والأمريكية كما أمكن تنميتها بصورة سريعة جداً، ومع قدوم عام ١٩٤٠ كانت اليابان واحدة من أكثر الدول فى العالم والتى لديها نظام تعليمى جيد يضاهى النظم التعليمية القائمة فى أوروبا، وأصبح التفاوت الاجتماعى فى العملية التعليمية وعدم المساواة أمراً معترف به وذلك فى وجود نظام طبقى وفيه يمثل «الساموراى» الطبقة القيادية وكان التعليم الذى يُقَدم لهم يلائم ذلك الهدف ويُهيئ له، أمّا التُجار والفلاحون فهم أعضاء ذو طبقات اجتماعية أقل شأناً ونفوذاً وتعليماً وثقافة.

من كل ذلك يتضح أنه خلال القرن التاسع عشر كان تطوُّر

العملية التعليمية والنظم التعليمية قائماً على وجهة النظر التى ترى أنه يجب أن يتمتع كل المواطنين بنفس القدر من الحقوق القانونية والسياسية ولكنهم ليست لديهم قدرة متساوية فى الاستفادة من تعليم حقيقى وحر، وعند تطبيق ذلك عملياً فإن عدم المساواة فى القبول كان شيئاً مرتبطاً بالطبقة الاجتماعية والأصل العرقى والجنس والاختلافات بين أبناء القرية وأبناء المدينة، فمثلاً من الصعب أن نضمن أن أطفال المناطق الريفية المتطرفة لديهم نفس الفرص فى الالتحاق بالمدارس مثل هؤلاء الذين يعيشون فى المدينة، كما أن إنشاء المدارس الثانوية والمعاهد والمؤسسات التعليمية العليا القائمة على الصفوة يُعد أمراً أكثر سهولة من توفير التسهيلات الشاملة لأطفال المناطق الريفية، وقد قدمت المدارس الداخلية – فى كلاً من فرنسا وروسيا ودول أخرى حلاً جزءياً، وعلى الأخص فى المستوى الثانى من التعليم.

٤- وفى مقابل محاولات الحكومة لتعميم التعليم الابتدائى وفى إنشاء المدارس الثانوية التى لاتقوم على مبدأ الصفوة، كان لابد وأن يكون هناك إهتمام بمطالب الآباء وحقهم فى تعليم أبناءهم تبعاً لرغباتهم وميولهم، وبصورة خاصة فإن هناك العديد من الآباء الذين يرغبون فى أن تطبع المدرسة بعض المعتقدات الدينية فى أذهان أبناءهم وقد يتعارض ذلك مع الحكومات التى تغلب عليها النزعة العلمانية غير الدينية، وللقضاء على مثل هذه الصراعات فقد تنوعت الحكومات المحلية، ومن هنا جاء التمييز بين الحرية التى يجب أن يتمتع بها الأفراد فى إعتناق وتأييد الديانة التى يرونها ملائمة لهم وبين معارضة الحكومة القومية لإمداد هذه المؤسسات الدينية بالمساندة العامة، وقد كان المؤسسون للجمهورية الأمريكية فى شدة الخوف من أن يستمر رجال الكنيسة فى السيطرة على الحياة السياسية حتى أنهم وافقوا فى التعديل الأول للدستور على أن حرية العبادة

حق يجب أن يتم حمايته ولكن لا يجب تعزيز المؤسسات الدينية على حساب العوامل الأخرى، وقد أنكرت العديد من القرارات للمحاكم العليا فى الولايات المتحدة التمويل الفيدرالى والحكومى للمدارس الكاثوليكية، وفى فرنسا كانت هناك صيغة ما تبلورت عنها السياسات الفرنسية حتى جاءت إصلاحات حكومة «دى جّال» والتى جعلت من الممكن للسلطات الكاثوليكية أن تتسلّم عن طريق اتفاقية قدر من الأموال العامة حتى تقوم بإعداد وتهيئة مدارسها بطريقة سليمة وجيدة.

نتيجةً لذلك كانت التسهيلات التى تُمنح من وقت لآخر لمدارس الأبرشية[٢] فى أمريكا والمدارس الكاثوليكية فى فرنسا أقل شأناً من تلك التسهيلات التى تُمنح للمدارس العامة، كذلك كانت رواتب المعلمين بها ومؤهلاتهم أقل، وكانت أعداد مدرسى الحساب والفيزياء والكيمياء محدودة جداً ذلك لأنهم يتقاضون رواتب عالية فى المدارس الأخرى، ولم تكن سلطات الكنيسة قادرة فى معظم الأحوال على تجديد مبانى المدارس القديمة أو أن تقدم لها المكتبات الجيدة أو المعدات اللازمة ونتيجة ذلك فقد دفع الآباء ثمناً غالياً لاحتفاظهم بحقهم فى أن يختاروا لأطفالهم نوعاً معيناً من التعليم وكان ذلك الثمن هو حقهم فى وجود وتحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية وكان عليهم أن يقتنعوا بتسهيلات دون المستوى، وبشكل عام يمكننا أن نقول أن تحقيق حرية الاختيار كان على حساب المساواة فى المدخلات التعليمية.

فى الدول الشيوعية، لم يكن مصرحاً أو مسموحاً بوجود مدارس يديرها أو يشرف عليها رجال الدين على الرغم من أن الدستور يكفُل حرية العقيدة ولكن منعت السلطات فى الصين الشيوعية حيث لم يكن مسموحاً بوجود المدارس الخاصة الابرشيه وذلك خوفاً من أنها قد تشكل نوعاً من التهديد

(٢) المدرسة الأبراشية هى مدرسة ابتدائية أو ثانوية تديرها وتمولها منظمة دينية إكليركية.

لعملية بناء الإنسان المؤمن بالشيوعية، وليس هناك أدنى شك فى أن اتباع هذه السياسة ينكر على بعض الأفراد الحرية التى كان من المفروض أن يتمتعون بها ويمارسونها.

فى انجلترا وويلز، كانت هناك صيغة معينة تسمح للكنائس المسيحية والهيئات اليهودية أن تتلقى من الأموال العامة نسبة من تكاليف إدارة مدارسهم إلى جانب نسبة فى تكاليف رؤوس الأموال، ونتيجة لذلك كانت المدارس التى تدعمها المساعدات التطوعية فى انجلترا وويلز تضاهى المدارس العامة من ناحية المعدات وهيئة التدريس. فى الثمانينات ومع زيادة ضغط التجمعات الإسلامية فقد استخدم قانون التعليم العام ١٩٤٤ لتقييد الأموال العامة التى تقدم لإدارة مدارس المسلمين، ومن هنا كان لابد من دراسة تلك الصيغة التى تم التوصل إليها عام ١٩٤٤ وذلك من أجل التوفيق بين مطالب المساواة وبين حرية الاختيار فى التعليم وهل تمتد هذه الصيغة لتشمل أعضاء المجموعات الدينية المختلفة الذين استقروا فى أعداد كبيرة منذ عام ١٩٤٥ أم لا.

٥- إن حق الآباء فى إدخال أبناءهم فى المدارس الخاصة ذات المصاريف هو حق يتوقف على بعض الاعتبارات الاجتماعية وذلك فى الدول التى تتمتع فيها المدارس الخاصة باحترام ونفوذ كبيرين، مما يجعل نتاج هذه المدارس ذو أفضلية واضحة ومتميزة وذلك عند الحصول على وظيفة أو عند الالتحاق بجامعة ذات مكانة عالية. إن العديد من المدارس الخاصة التجارية فى الولايات المتحدة لا تتمتع بأى منزلة خاصة، إلا أن بعض الآباء يفضلونها لأنه قد يكون لديهم طفل يصعب التعامل معه أو بعض الآباء قد يرغبون فى التحايل على قرارات عدم العزل العرقى التى أقرتها المحكمة العليا والتى تطبق فى كل الولايات لذلك يلجأون

لمثل هذه المدارس، وعدد قليل نسبياً من المدارس الخاصة التى تم إنشاؤها منذ وقت طويل مثل «جروتن» والتى تفتح أبوابها للآباء الأثرياء هى التى تقوم بإعطاء تلاميذها امتيازات هامة ولكن مثل هذه المدارس قليلة العدد جداً بحيث لاتستطيع القيام بمحاولات يكون هدفها هو القيام بحملة تجارية أو اجتماعية أو سياسية، إلى جانب أن الالتزام الأمريكى بالرأسمالية القائمة على سياسة عدم التدخل الاقتصادى[٣] جعل تنمية مثل هذه الحملات السياسية أو الاجتماعية غير ممكناً. لكن لم يكن الوضع كذلك فى بريطانيا حيث يتمتع نتاج المدارس الخاصة المستقلة بامتيازات واضحة عند القبول فى الوظائف التخصصية والهامة، ومن وقت لآخر كان رجال السياسة فى حزب العمال يقترحون أنه عند توليهم الحكومة فإنه سيتم إغلاق هذه المدارس أو إدخالها فى نظام المدارس العامة، وكانت معارضة هذه المقترحات عنيفة وكان يساندها الاعتقاد التقليدى بأنه من حق الآباء أن يكون لديهم حرية اختيار الكيفية التى يتعلم بها أولادهم.

إن قيام الدولة بإلغاء المدارس الخاصة ذات المصاريف أو إلغاء تلك المدارس التى تسد حاجة معينة لدى بعض الآباء كل ذلك يعتبر نوعاً من إنكار حق أساسى لهؤلاء الأفراد، كما أن السماح لهذه المدارس بأن تؤدى عملها مع عدم تقديم العون المالى لها يعتبر قبول لمبدأ حرية الاختيار وفى نفس الوقت إنكاراً لمبدأ المساواة فى المدخلات التعليمية، وعند إلغاء أو منع المدارس التى تسد احتياجات مجموعة خاصة من الأفراد فإن ذلك يعتبر إلغاء لمبدأ حرية الاختيار، ولا يوجد إنكار تام لحرية الآباء فى الاختيار فى أى من تلك الدول التى نحن بصدد دراستها وتحليل السياسات التعليمية بها.

يتضح من خلال ذلك أن وجود إلتزام قومى بسياسة المساواة فى

---

(٣) سياسة عدم التدخل الاقتصادى: "Laissez Faire Capitalism" هو مبدأ يقاوم التدخل الحكومى فى الشئون الاقتصادية إلا بمقدار ما يكون ذلك التدخل ضرورياً من أجل صيانة الحقوق الخاصة.

العملية التعليمية لا يكون دائماً مرتبطاً بوجود إلتزام من نفس الدرجة بحرية الاختيار فى التعليم، وحقيقة الأمر أنه من الناحية المنطقية والتطبيقية فإنه لايمكن اعتبار كلاً من المساواة فى العملية التعليمية ومبدأ حرية الاختيار مجرد مكونان من مكونات الأهداف التعليمية فى أىّ نظام تعليمى وذلك لأن تحقيق مبدأ المساواة يمكن أن يزدهر فقط على حساب مبدأ الحرية فى الاختيار والعكس صحيح، بمعنى أنه يمكن حماية الحرية فقط على حساب تحقيق المساواة التعليمية وعند تنفيذ الأهداف العامة للعملية التعليمية تصبح تلك القضية واضحة من خلال التطبيق العملى.

ثانياً: الأهداف التعليمية:

قدم الأعضاء الممثلون لدولهم فى المجلس الدولى للتعليم فى چنيف عدداً من التقارير التى توضح أن التعليم بصورة عامّة أصبح حقاً من حقوق الإنسان، وأنه تم وضع أهداف معينة للعملية التعليمية والتى يتم تنفيذها على نطاق واسع، وتتمثل هذه الأهداف فى ضرورة أن تقوم العملية التعليمية بتنمية كل قدرات الأفراد الفكرية والخلقية والبدنية والجمالية وذلك بشكل شامل، كما يجب أن تساهم العملية التعليمية فى تحسين أحوال المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، ولكن كل ذلك يتوقف على ظروف معينة فى المجتمع وتم ترجمة تلك الأهداف بطرق متعددة ومختلفة وكذلك الأهداف الخاصة التى تولدت مباشرة عن هذه الأغراض العامة.

١- وفى هذه الأيام، تتضمن تلك الأهداف نوعاً من التوقع لا يقتصر فيه إتاحة التعليم لكل الأطفال فقط فى المرحلة الأولى من التعليم الأساسى وإنما أيضاً يفترض أن تكون المرحلة الثانية والتعليم الثانوى والتعليم العالى فى متناول جميع الأفراد بغض النظر

عن العرق واللغة والدين والجنس والطبقة الاجتماعية ومكان الاقامة. كما يفترض أن يكون التعليم العالى مفتوحاً للجميع بغض النظر عن مدى قدرة الأفراد على الاستفادة من العديد من الصور التقليدية للدراسات الأكاديمية، ومع ذلك فإن تطبيق تلك الأهداف فى الواقع العملى يختلف تماماً.

٢- إن الأغراض التعليمية العامة والأهداف الخاصة التى تنبثق عنها تحدد السياسات التعليمية التى تتبعها بريطانيا والصين وفرنسا واليابان والولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى السابق، وعلى الرغم من أن التركيز فى تلك السياسات التعليمية إما أن يكون حول الطفل أو أن يكون حول المجتمع فإن التطبيق يأتى بصور تختلف من دولة لأخرى. منذ عام ١٩٤٥، وخلال فترات معينة كان هناك خلاف كبير فى وجهات النظر حول تعارض الأهداف التى تتركز حول مصلحة المجتمع مع الاهتمام بالخصائص الفردية للطفل، وكان الخلاف واضحاً مثل ذلك الخلاف القائم بين أنصار المساواة وبين رجال التعليم الذين يتمسكون بحماية حرية الاختيار. مما لا شك فيه أنه قد إزداد التأكيد على المساواة فى المدخلات التعليمية وذلك يتضح من خلال تقارير المجلس الدولى للتعليم - كما أصبح حق الأفراد فى التعليم يتضمن إتاحة فرص القبول فى المدارس فى كل المراحل التعليمية.

ولقد أدت ظروف الحرب العالمية الثانية إلى صعوبة نشر التعليم باعتباره حق من حقوق الإنسان، وقد تقبل الآباء تلك اللغة المنمقة التى يتحدث بها السياسيون ورجال التعليم، وقام الآباء بالضغط على الحكومات حتى يتم قبول أبناءهم فى معاهد ومؤسسات التعليم بمراحلها المتعددة، ثم حدث الانفجار السكانى الرهيب الذى تلى الحرب مباشرة وقد زاد ذلك من

الطلب على الأماكن المتوفرة فى المدارس الابتدائية أو مدارس المستوى الأول من التعليم وذلك فى الخمسينات وحتى نهاية العقد، كما إزداد الطلب فى القبول فى المرحلة الثانية أو التعليم الثانوى، وفى الستينات زادت تلك المطالب التعليمية مما أدى إلى إنتشار الجامعات ومؤسسات التعليم العالى بصورة كبيرة وبالفعل فقد زاد مستوى الطموح لدى الأفراد مما أدى إلى إزدياد المطالبة بالتوسع فى تعليم ما قبل المدرسى (رياض الأطفال) إلى جانب إتاحة فرص تعليم الكبار والتعليم المستمر. إلى جانب ذلك كانت معدلات المواليد متقلبة منذ عام ١٩٤٥ مما جعل حجم المجموعات العمرية التى تتنافس فى الوصول إلى أماكن القبول فى المدارس والجامعات حجماً متنوعاً ومختلفاً وأصبح هناك تراكماً مستمراً فى المعرفة الإنسانية خاصة فى العلوم الطبيعية، وقد تغيرت الحياة العملية لملايين الشباب والراشدين نتيجة لإدخال التطبيقات العملية للمعرفة العلمية فى مجالات الصناعة والتجارة، كما أثرت الأحوال المتقلبة فى المناخ الاقتصادى على معظم الدول حتى تلك التى تقودها حكومات كما فى الاتحاد السوفيتى -سابقاً- والصين والتى قد إلتزمت حكوماتها بالتنمية الاقتصادية دون الاعتماد على مصادر العالم الرأسمالى. إن رغبة الحكومات وقدرتها المباشرة أو غير المباشرة فى تمويل التوسع فى المدخلات التعليمية يجب أن تخضع لنوع من التحليل والدراسة وذلك فى ضوء مستوى الطموح لدى الأفراد وحجم المجموعات السكانية والنمو المعرفى وفترات الازدهار والركود فى المناخ الاقتصادى العالمى.

من خلال ذلك الإطار العام للأهداف التعليمية العامة والخاصة وتلك التغيرات فى الظروف العالمية يمكن دراسة السياسات التعليمية فى بريطانيا والصين وفرنسا واليابان والولايات المتحدة والاتحاد السوفيتى كنوع من الاستجابات تجاه المشكلات التى يواجهها رجال التربية، وهناك تشابه بين هذه المشكلات لذلك فقد تقاسمت تلك الدول عدداً من الأهداف العامة، ولكن

إختلفت الاستجابات السياسية تجاه هذه الأهداف، كما لعبت التقاليد ومناخ الرأى العـام السـيـاسى والظروف الإقـتـصـادية دوراً هامـاً فى بلورة تلك الاستجابات السياسية المختلفة فى كل دولة على حدة.

ثالثاً: إدارة التعليم:

إن الحد الذى تمتد إليه سلطة صياغة وإتخاذ وتنفيذ السياسات التعليمية قد يكون مكثفاً فى منظمات مركزية أو قومية، أو قد تؤول تلك السلطة إلى هيئات وجهات أخرى متعددة. إزداد دور الحكومة الفيدرالية فى الولايات المتحدة وفى جانب تشريع القوانين وفى جانب التطبيق وذلك من أجل تحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية بالنسبة للأقلية من الزنوج ولكنها لاتفعل مثل ذلك من أجل الكاثوليكيين أو من يتحدثون الأسبانية كلغة أولى أو الأطفال الذين يحتاجون رعاية خاصة. وفى نفس الوقت يتم التصديق من الحكومة الفيدرالية على تمويل تعليم الأطفال الذين يهتمون بنشاطات الأمن القومى.

١- إن المشاركة القائمة بين الحكومة المحلية وسلطات التعليم المحلية فى بريطانيا كان الهدف منها هو تطوير وتنمية المساواة وحماية الحريات وأصبحت القوى التشريعية المحدودة للحكومة المحلية موضع نقاش ولكن ذلك المبدأ الذى يرى ضرورة تقسيم مصادر الدخل القومية بالمساواة فى كل أجزاء الدولة وذلك حتى يتم تحقيق المساواة فى الإنفاق فى العملية التعليمية إلى جانب وضع نطاق محدد وثابت رواتب المعلمين، كل ذلك يشير إلى أن دور الحكومة المركزية ليس دوراً مسئولاً بدرجة هامة كما هو الحال فى الولايات المتحدة كما يختلف كذلك تأثير سلطة الحكومة القومية على المظاهر السياسية الأخرى فى المملكة المتحدة عنه فى الولايات المتحدة. منذ عام ١٩٤٥

حاولت عدة حكومات متتابعة فى بريطانيا أن تعيد تنظيم المرحلة الثانية من التعليم بصورة شاملة، كما هيمنت الحكومة على عمليات تزويد المدارس بالمعلمين وذلك لمواجهة الزيادة فى عدد الأطفال الذين بلغوا سن القبول وبعد ذلك هيمنت الحكومة ولكن بصورة غير مباشرة على سياسات الالتحاق بالجامعة وتكاليفها، كما قامت الحكومة ببعض المحاولات الناجحة من أجل تعديل نظام الامتحانات العامة، ومن ناحية أخرى فقد فشلت المحاولات التى قامت بها الهيئات الأهلية لتعديل شروط امتحانات القبول للجامعة.

كما زادت المناورات السياسية بين الأحزاب فى بريطانيا من ذلك التوتر القائم بين رجال التعليم الذين ينادون بالمساواة وبين رجال التعليم الذين يناضلون للإبقاء على حرية الاختيار فى العملية التعليمية، وقد دافع أعضاء حزب العمال البريطانى عن تحقيق المساواة فى القبول للمدارس وعن تخفيض متطلبات الامتحانات النهائية، بينما كان هناك مبدأ رئيسى يدافع عنه حزب المحافظين وهو تحقيق حرية الاختيار لنوع التعليم الذى يريده الآباء لأبناءهم كما تتضمن تلك الحرية الحق فى إلحاق الأبناء بالمدارس الخاصة، وقد احترم أعضاء الحزبين حقوق السلطات المحلية ولم يكن أى الحزبين على استعداد ليقاوم حق المعلمين ونفوذهم فى العملية التعليمية والذى منحته لهم التقاليد فى المدارس المختلفة ذلك الحق الذى يمكنهم من أن يقترحوا المناهج الخاصة بهم. منذ عام ١٩٤٥ زاد تدخل الحكومة القومية فى إدارة التعليم فى الولايات المتحدة وبريطانيا وذلك باسم تحقيق المساواة.

ولقد إعتادت فرنسا والاتحاد السوفيتى – سابقاً – واليابان على وجود هيئات إدارية مركزية قوية، كما أن القبول فى العملية التعليمية حقاً مكفولاً للجميع ولكن التقدم والتوسع فى التعليم يختلف من دولة لأخرى، كما تتنوع حرية الاختيار فى الاتحاد السوفيتى – سابقاً – كما تعتبر حرية الآباء فى

تعليم أبناءهم باللغة الأم التى يتحدثون بها هو حق يكفله الدستور السوفيتى، وهم يبررون تلك الحرية على أساس أن تلك السياسة تضمن المساواة فى القبول والمدخلات والمخرجات التعليمية، وبالرغم من ذلك فإن الالتحاق بمؤسسات التعليم العالى ذات المكانة العالية يتم عن طريق كل مؤسسة بذاتها وفى صورة تنافسية. فى اليابان يوجد موقف مشابه لهذا حيث يكون المستوى الأعلى من المرحلة الثانية فى التعليم والمرحلة الثالثة متوافرة للجميع ولكن يتم تفضيل أفراد معيّنين عند القبول لجامعة معينة والتى تقوم بنفسها بإدارة اختبارات قبول تنافسية بين الأطفال، وبالتالى يكون الآباء قلقون على مستقبل أبناءهم والكثير منهم يقوم بتحمل تكاليف تدريب الأبناء حتى يتم فى المدرسة المرغوب فيها. تحقق النظم المركزية فى الإدارة المساواة فى المدخلات التعليمية ولكنها تسمح بالقبول عن طريق الأفضلية أو الجدارة. تكون الأفضلية فى الاتحاد السوفيتى - سابقاً - وفرنسا لمن لديهم الموهبة والكفاءة إلى جانب قدرة الآباء واستعدادهم المادى فى تحمل نفقات تعليم أبناءهم.

٢- إن إختلاف وتباين الأوضاع الاجتماعية بين القرية والمدينة هو أحد المصادر الرئيسية فى عدم تحقيق المساواة، تلك الاختلافات لايستطيع أن يتغلب عليها سوى سلطة مركزية قوية، وقد تم إنشاء المدارس الداخلية فى «ليننجراد» حتى تستطيع أن تساعد أبناء الريف حتى تكون المنافسة فى نفس مستوى أقرانهم فى المدينة وذلك عند الالتحاق بالجامعة، ومن خلال مدارس الأطفال الداخلية فى الريف يتعلم الأطفال حرفة معينة مما يحقق نفس الهدف السابق ذكره. فى اليابان، كانت السياسة القومية موجهة ولعدة سنوات فى إتجاه التأكيد على المساواة بين مدارس الريف والحضر من حيث إمكانيات التدريس بها، كما تؤكد تلك السياسة على أن يصبح أداء التلاميذ فى تلك المدارس مكافئاً لأداء أقرانهم فى مدارس

الحضر، وفى فرنسا تضمن المدارس الداخلية للمرحلة الثانية من التعليم أن يتمتع أطفال القرية بنفس الفرص التعليمية التى يتمتع بها غيرهم فى المدن الكبيرة، على الرغم من أن معظم مدارس الليسيه (المدارس الثانوية) كانت **متركزة فى باريس.**

فى الصين كان هناك فترة تاريخية تمت خلالها محاولات لتجميع كل السلطات فى أيدى حكومة مركزية، ثم جاءت أهداف حديثة للسياسة تلك الأهداف تسير فى اتجاه تكوين حكومة لا مركزية، وقد حدث مثل ذلك التغير - من المركزية إلى اللامركزية - فى العديد من الدول الأخرى، وقد كان مبدأ المساواة يتماشى مع وجود الحكومة المركزية ورغبتها فى أن تزيد من مساهمتها فى صياغة وتنفيذ وتحقيق السياسات التعليمية مع إعطاء السلطات المحلية قدر من المسئولية فى إدارة مدارسها، وقد حاولت اليابان بعد الحرب التحول إلى اللامركزية فى إدارة التعليم وذلك لجعله أكثر ديمقراطية وذلك عن طريق إنقاص حجم الاختصاصات التى تُعطى لوزارة التعليم مع زيادة نفوذ السلطات المحلية، ولكن كان هناك معارضات ومقاومات شديدة ضد هذه المحاولات، **ومن هنا نجد سؤالاً يظل مفتوحاً أمام المناقشة وهو: هل الأنظمة اللامركزية فى إدارة التعليم أكثر أم أقل ديمقراطية فى الأنظمة المركزية، ولكن لا يستطيع أحد أن يُنكر أن القيادة اللامركزية لا تساعد فى تحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية.**

إن وجود إدارة محلية يسمح بمساهمة أعضاء المجتمعات المحلية فى إدارة مجتمعهم المحلى، وعموماً فقد كانت إدارة المدارس الابتدائية فى يد السلطات المحلية، بينما كانت تعتبر المدارس الثانوية كما لو كانت مؤسسات تعليمية قومية ويجب أن تديرها حكومة مركزية هذا المبدأ لايتم تنفيذه فى

الولايات المتحدة ولا فى بريطانيا، على الرغم من أن المدارس الخاصة ذات المكانة الهامة تتمتع بوضع اجتماعى ومكانة قومية مرموقة فى كلاً من الدولتين وتقبل تلاميذها من جهات مختلفة من الدولة. فى معظم الدول تعتبر الجامعات القديمة والعريقة مؤسسات قومية وأصبح شيئاً متعارف عليه أن يكون لمثل هذه المؤسسات درجة من الاستقلال فى الإدارة وهو شئ غير مقبول بالنسبة لمراحل التعليم التى تسبق التعليم الجامعى، ولكن التوسع فى التعليم الجامعى وتعدد الجامعات وزيادة الأعداد التى يتم قبولها فى الجامعات المختلفة كل ذلك جعل الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتى الذى تتمتع به الجامعات نقطة نقاش وموضع تساؤلات.

٣- ومنذ عام ١٩٤٥ ظلت المناقشات قائمة ومستمرة حول الكيفية التى يجب أن يحدث بها التوازن بين توزيع السلطات والمسئوليات فى الحكومات القومية والاقليمية والمحلية. إن وجود المركزية فى الإدارة جاء استجابة للمطالب التى تنادى بقدر أكبر من المساواة، كما كان هناك ضغطاً من أجل تحقيق المركزية فى صنع القرار، مع وجود مناشدات تنادى بحفظ الاستقلال الذاتى للمحليّات وزيادة المساهمة المحلية فى الحكم، وقد كان ذلك النزاع أكثر وضوحاً وأكثر جدة فى اليابان، ومن ناحية أخرى كانت المبادرات التى قامت بها الحكومات الفيدرالية والقومية فى الولايات المتحدة وبريطانيا تعتبر تهديدات أولية للحقوق التى تتمتع بها كل ولاية بذاتها ولحقوق الشعب الأمريكى، كما أنها تهديد للسلطات المحلية فى بريطانيا.

وفى الواقع فإنه منذ عام ١٩٤٥ زادت بالفعل هيمنة الحكومة المركزية وأصبح ذلك شيئاً مشروعاً تحت شعار تحقيق المساواة فى القبول وفى المدخلات التعليمية، وتلك الحقيقة تحتاج إلى دراسة متأنية وجادة، وقد

توضح تلك الدراسة أن السلطة القومية تزداد – سلطة الحكومة المركزية – فى بعض الجوانب السياسية بينما تظل المسئولية فى يد السلطة المحلية فى جوانب أخرى من السياسة العامة للدولة.

رابعاً: تمويل التعليم:

تعتبر الترتيبات التى تُتخذ من أجل تمويل التعليم هى الركيزة الأساسية فى تحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية، فمثلاً أنصار المساواة يطالبون بأن تقوم الحكومات القومية فقط بتمويل التعليم، بينما يطالب أنصار حرية الاختيار بأن يقوم بإدارة وتمويل المدارس أعضاء المجتمعات المحلية. إن الصياغة التى تظهر عليها طرق التمويل فى بريطانيا توافق توقعات كلاً الفريقين. فى الولايات المتحدة – برغم بعض الاستثناءات – نجد أن كل ولاية لديها سلطة تمويل مجالس إدارة المدارس المحلية بها، وفى كل ولاية تكون هناك محاولات كثيرة لتحقيق المساواة فى حد أدنى من الانفاق الذى تقدمه الأفراد للمدارس، كما توسعت الحكومة الفيدرالية فى القدر الذى تخصصه لتمويل النشاطات التعليمية التى تؤدى لتنمية المستوى الاقتصادى وتنمية الوعى القومى وتحسين الخدمات التى تقدم فى المدارس التى تخدم المجتمعات السكانية ذات الدخل المنخفض. فى الولايات المتحدة تأتى نسبة كبيرة من الأموال لتمويل المدارس من خلال تحصيل الضرائب، والتى يتم تحصيلها عن طريق مجالس إدارات المدارس المحلية. إن ما يشغل بال أنصار المساواة هو عدم قدرة المجتمعات المحلية على تحصيل المال الذى يكفى لجعل مدارسها متكافئة مع أفضل المدارس فى الدولة، كما يخشى هؤلاء أن تفرض الحكومة الفيدرالية نوع من السياسات على الولايات والسلطات المحلية بها وذلك لأن الحكومة الفيدرالية قد تُمد مدارس هذه الولايات بالأموال عن طريق مجالس إدارتها مما قد يسمح لها بالتدخل فى سياستها التعليمية.

١- فى النظم المركزية فى الإدارة لا يأتى تمويل المدارس كله من الحكومة القومية، لذلك نجد فى فرنسا أن المدارس الخاصة والمدارس المحلية الثانوية تأخذ فقط ٨٠٪ من مصاريفها وتكاليفها الجارية عن طريق الدولة. فى اليابان تقدم الحكومة القومية العون المالى إلى المقاطعات ومناطق الحكم الذاتى وهيئات التعليم الخاص، إلى جانب أن هناك ضريبة محددة على المستوى المحلى ويتم تقسيمها بين المقاطعات وأماكن الحكم الذاتى وكل هذا من شأنه أن يقلل من عدم وجود مساواة من الناحية المالية. فى الاتحاد السوفيتى – السابق – كان يتم تمويل التعليم عن طريق الدولة ولكن هناك مبالغ مالية يتم تخصيصها للتعليم العام ويكون مصدرها وزارات الصناعة والشركات المساهمة والاتحادات التجارية ومنظمات أخرى اجتماعية إلى جانب مزارع الدولة، فقد تقوم مثل هذه الهيئات بتمويل المعدات والوسائل التعليمية، كما تمول إنشاء مدارس رياض الأطفال والمدارس الداخلية.

إن تمويل العملية التعليمية ليس أمراً سهلاً فى أى دولة، وقد يكون التمويل على المستوى القومى أو فى بعض الحالات على المستوى الاقليمى كما يتم أيضاً على المستوى المحلى، ويتم توفير الأموال اللازمة للخدمات التعليمية عن طريق الضرائب مثل ضرائب المبيعات والدخل والملكية وعن طريق رسوم التعليم وتبرعات رجال الصناعة ورجال الأعمال الخيرية، وتستخدم هذه الأموال فى سد نفقات التعليم الرأسمالية والنفقات الجارية، ويتم تحصيل أموال النفقات الجارية بطريقة تختلف عن تلك التى تحصل بها النفقات الرأسمالية وهذا على سبيل المثال ما يحدث فى الولايات المتحدة، وتعتبر النفقات التى يدفع منها رواتب المدرسين هى العنصر الأكثر تكلفة فى الميزانية التعليمية لأى دولة، مما يجعل دراسة الحد الذى تقف عنده رواتب المعلمين على مستوى الدولة أو المستوى المحلى شيئاً ذو أهمية كما أنه شئ

مـهـم أيضاً أن ندرس كـيف يتم تحـديد هذه الرواتب. فى المدارس الفرنسـيـة التى تقـوم بإدارتها الحكومـة نجد أن كل المعلمين هم موظفون فى الحكومـة وتبعاً لنظام يعتمد على الدرجات المالية يتم تحديد ما يدفع لهم على مستوى الدولة وذلك فى ضوء المؤهل الوظيفى وفترة الخدمة وتبعاً للدرجة المالية للمـعلم ومكانتـه قـد يتلقى راتـب يضـاهى راتب أعلى مـوظفى الحكومـة فى الخـدمـات المدنيـة أو فى الجيش، وذلك النظام يضـمن قدر من المسـاواة بين المدارس فى نـوعـيـة ومـؤهل المعلم والراتب الـذى يتـقـاضـاه تبـعـاً للدرجـة الوظيـفـيـة، وعلى الرغم من وجـود ذلك النظام فـقـد يتـقـاضـى العـديد من المعلمين رواتب أقل مما هو محـدد لأنهم قـد يكونوا غـيـر مـؤهلين بدرجـة كافية.

يضمن نظام الدرجات الوظيفية الذى تم تحديده على المستوى القومى فى بريطانيا أن يتقاضى المعلمون رواتب مشابهة فى أى مكان يتم تعينهم فيـه، فـهم ليسوا مـوظفين فى الحكومـة ونسبـة ضـئيلة منهم أو قـد يكون المدرسون الأوائل فقط فى المدارس الثانوية الكبيرة هم من يتقاضون رواتب تضاهى رواتب كبار موظفى الحكومة، ويرتبط تحديد الراتب بفترة الخبرة والمؤهلات ومـوقع المسئوليـة التى يقـوم بهـا المعلم، وكـذلك كـان الحـال فى الاتحاد السوفيتى السابق حيث يتم تحديد الرواتب على المستوى القومى وتبعاً لنظام الدرجات الوظيفية والذى يتم الاتفاق عليه بين الحكومة واتحاد المهن العلمية الذى ينتمى إليه كل المعلمين، وعند مقارنة المعلمين مع غيرهم من أصحاب المهن الأخرى فإن رواتبهم تعتبر جيدة بصورة نسبية، ولكن الوضع يختلف بعض الشئ فى اليابان، حيث يتم تحديد الراتب على أساس المؤهل وفترة التدريب ونوع المدرسة التى سوف يعمل بها المعلم سواء كانت ابتدائية أو ثانوية أولية أو ثانوية عليا.

٢- فى الولايات المتحدة لا يوجد نظام الدرجات الوظيفية لتحديد رواتب المعلمين وإنما يقوم كل مجلس إدارة لكل مدرسة بتحديد ما يجب أن يدفع لمدرسى مدرسته وذلك تبعاً للعمل الذى يقوم به كل معلم ويتم تعيين المعلم بموجب عقد سنوى، وبالتالى فإن تولى الوظيفة والتثبيت بها يكون محدوداً. بالمقارنة لما هو عليه الوضع فى الدول الأخرى، ولكن المسابقات التى تتم من أجل اختيار المدرسين الأكفاء إلى جانب ضغط الاتحاد الفيدرالى الأمريكى للمعلمين كل ذلك يشكل بعض المساواة التى تحدث داخل الولاية ذاتها ولكن ليس بالضرورة على مستوى الولايات، وتعتمد الزيادة فى الرواتب على التعاقد الذى يتم بين المعلم ومجلس المدرسة كما تعتمد على الخبرة والمؤهل. وبالتالى تتباين رواتب المعلمين ولذلك ينتقل المدرسون من ولاية لأخرى بحثاً عن رواتب أعلى وهم قليلاً ما ينتقلون إلى الولايات الجنوبية ولكن كثيراً ما ينتقلون إلى الولايات الشرقية وذلك من أجل تحقيق دخل أعلى، وعلى المستوى المحلى والاقليمى تؤدى الاختلافات فى الرواتب إلى عدم تحقيق المساواة، فى حين أن نظام الدرجات الوظيفية الذى تقدمه الحكومات المركزية لديه فرصة أكبر فى توزيع المدرسين المؤهلين جيداً والذين لديهم الطموح والخبرة على مناطق مختلفة فى كل أجزاء النظام القومى للتعليم.

وقد تؤدى الطرق التى يتم بها تمويل العملية التعليمية إلى عدم تحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية ومع ذلك فيجب أن نضع فى الاعتبار الأعباء المالية التى يصعب تحملها والتى توضع على عاتق هؤلاء الذين يقومون بذلك التمويل بطريقة أو بأخرى، وما تزال تستخدم ضرائب الملكية لجمع الأموال بصورة مباشرة كما فى الولايات المتحدة أو بصورة غير مباشرة كما فى بريطانيا وذلك من أجل تمويل المدارس، وتحصيل تلك الضرائب من أجل تمويل التعليم يُساعد فى عدم تحقيق المساواة فى

المدخلات التعليمية، فمثلاً قد يعترض رجال الصناعة على دفع ضرائب للخدمات التعليمية من خلال ضرائب ملكيتهم وذلك إن لم يكن أطفالهم يستفيدون من تلك الخدمات بصورة مباشرة، إلى جانب أن ضرائب الملكية المحلية فى المناطق الصناعية المزدحمة قد تجلب كميات قليلة نسبياً من الأموال بينما تقدم المدرسة خدماتها لعدد كبير من الأطفال، إذن هناك تناقض هائل وإختلاف فى مقدار التمويل الذى يأتى عن طريق ضرائب الملكية، ويظهر ذلك الاختلاف بين مدارس المقاطعات المتجاورة، وكل ما تستطيع أن تقوم به الاعانات الحكومية هو أن ألا تجعل ذلك الاختلاف يزداد ولكن لايستطيع أن تمنع وجوده.

٣- تشكل ضرائب الملكية نسبة أساسية من الأموال التى يتم صرفها على المدارس، كما تشكل ضرائب الدخل نسبة أكبر من التمويل التعليمى، ويتم تحديد ضريبة الدخل على المستوى القومى عادة وأحياناً يتم تحديدها على المستوى الاقليمى ولكن نادراً ما تتحدد على المستوى المحلى، وحيث أن نسبة مئوية صغيرة نسبياً من السكان هى التى تستفيد مباشرة من المدارس لذا فإن مقدار ما يتم اعتماده من أموال الضريبة من أجل التعليم يعتمد على رغبة ورؤية جمهور الناخبين وقبولهم، وقد يصبح مقدار الانفاق الملائم على العملية التعليمية قضية سياسية وحزبية، كما قد يتطلب جهد كبير لإقناع هؤلاء الذين يدفعون الضرائب والذين هم فى سن متقدمة أو متوسطون العمر فى أن يدفعوا ضرائب عالية لتدعيم تعليم أطفال غير أطفالهم.

إن الضرائب غير المخصّصة تخفى القدر الذى يتوقع أن يسهم به دافعى الضرائب لمساندة المدارس فى كل دولة. يدفع الآباء الأثرياء ضرائب ملكية أو ضرائب تخصص للتعليم مباشرة وذلك لتدعيم المدارس التى يلتحق بها

أبناءهم وهم دائماً لديهم الرغبة فى أن يقدموا أموال باهظة حتى يضمنوا تقديم خدمات تعليمية جيدة لأبناءهم وقد يطالب بعضهم بالحق فى المشاركة بصورة فعالة فى سياسة اتخاذ القرارات الخاصة بتلك المدارس، وتعكس الكفاءة الجيدة لمستوى المدخلات التعليمية فى مدارس المقاطعات الغنية إهتمام الآباء بالتعليم كما تعكس وجهة نظر أولئك الذين يعتقدون أنه من يدفع ثمناً لسلعة ما فلابد وأن يساعد فى تحديد هيئة ومستوى تلك السلعة المقدمة له، وبالتالى فإن العلاقة بين المستهلك (الآباء) والمنتج (المعلمين) تصبح متقاربة ومباشرة فى تلك الأنظمة التى تقوم بالتمويل على المستوى المحلى، ولكن فى غياب أنظمة مركزية قوية توفر قدر من المساواة فى المدخلات التعليمية فإن التمويل المحلى قد يؤدى إلى عدم وجود مساواة فى العملية التعليمية، يتضح من خلال ذلك أهمية البحث العلمى وبالتحديد الدراسات التربوية المقارنة وذلك لتوضيح كيفية توزيع وتنظيم مسئولية التمويل فى العملية التعليمية.

٤- إن التمويل الذى يأتى عن طريق التحصيل الضريبى من هؤلاء الذين يعيشون فى المناطق الحضرية والمدن - يختلف عن غيرهم فى المناطق الأخرى بصورة كبيرة، بالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين والأفراد الآخرين المدربين جيداً يفضلون بصورة عامة العمل فى المدن، وبذلك يسهم هؤلاء فى خلق اتجاه إلى الإنسياق والإندفاع إلى العيش فى المدينة. توفر العديد من الدول التى تحاول تحقيق المساواة فى التعليم نوعاً من الحوافز التى تقدمها حتى تجذب المعلمين للعمل فى المدارس الريفية، ومن ضمن العوامل التى تدفع المعلمين للبقاء فى الريف تقديم إضافات مالية للرواتب وتقديم إقامة مجانية. فى نظم الإدارة المركزية يصبح من الممكن تعيين المدرسين الجدد فى المدارس الريفية وهذه السياسة تتبعها فرنسا والاتحاد السوفيتى - سابقا - والصين. إن نظام الدرجات

الوظيفية فى الرواتب وسلطة الحكومة المركزية فى تعيين المدرسين فى مدارس معينة كل ذلك تتوقف عليه لحدٍ ما تحقيق المساواة بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية من ناحية التسهيلات التى تقدم للمدارس.

خامساً: بنية وتنظيم المدارس:

منذ عام ١٩٤٥ ركز أنصار الحرية إهتمامهم على الصور التى يتمثل فيها عدم تحقيق المساواة، خاصة تلك الصور التقليدية المرتبطة بوجود نظام الصفوة فى تنظيم المدارس، وقد أصرّ هؤلاء على تحقيق المساواة فى القبول فى مؤسسات التعليم بمراحلها الثلاثة - الأولى والثانية والثالثة - كما طالبوا بأن يكون القبول فى مدارس المرحلة الثانية غير معتمداً على الانجاز الأكاديمى ولا على الوضع الاجتماعى الاقتصادى، وأن يتاح الالتحاق بالجامعات لعدد أكبر، وأن يتم توفير المدخلات التعليمية فى التعليم المستمر ورياض الأطفال.

١- بعد الحرب ركز الأوروبيون إهتمامهم على إعادة تنظيم مدارس المرحلة الثانية، وكان أمامهم نموذجان تعليميان - النموذج الأمريكى والنموذج السوفيتى - فى القرن التاسع عشر تم تعديل المدارس الأمريكية وتم تغيير المدارس الابتدائية المجانية والتى كانت مدتها ثمان سنوات ويتبعها الالتحاق بمدرسة عالية مجاورة مدتها أربع سنوات وأصبح هناك نموذج آخر لتنظيم المدارس على أساس (٦ - ٣ - ٣ - ٤) حيث يبدأ بالمدرسة الابتدائية ومدتها ست سنوات يتبعها ثلاث سنوات فى مدرسة ابتدائية عالية ثم ثلاث سنوات فى مدرسة ثانوية عليا ثم أربع سنوات فى الجامعة، وأصبح من الممكن أن يدرس الطالب فى دراسات حرة لمدة أربع سنوات فى كليات الآداب أو معاهد المعلمين أو الجامعات، وذلك يعتبر نظام تعليمى يسمح بالقبول والتعليم على نطاق واسع.

ومنذ عام ١٩١٧ أصبحت السياسة فى الاتحاد السوفيتى السابق تهدف إلى إيجاد المدارس المجانية، وقد أعاق الدمار الذى جاء فى أعقاب الحرب العالمية الثانية والظروف الاقتصادية تحقيق تقدم فى التنمية ولكن بعد ذلك تم تحقيق عشر سنوات من التعليم الفعّال على الأقل فى المدن الكبرى إن لم يكن فى القرى الصغيرة، وكان فى الماضى معظم التلاميذ يتركون المدرسة بعد سن السابعة وهم الآن يغادرونها بعد سن الثامنة بعد أن يحصل كلاً منهم على نوع من التعليم العام ثم يلتحقوا بعد ذلك بالتعليم المهنى وقد تم تنفيذ تجارب حديثة تسمح للطفل أن يختار نوع التعليم الذى يلائمه وذلك بعد ثمان سنوات من التعليم العام الإلزامى، ثم تُقدم للتلاميذ مجموعة من الدراسات التى يتم إختيارها حتى تؤهل التلاميذ الراغبين فى الالتحاق بالتعليم العالى، ولكن مع تنفيذ الاتحاد السوفيتى السابق لتلك التجارب إتخذ لنفسه نموذجاً خاصاً يقترب من الانجاز ويقدم المدرسة الموحدة التى مدتها عشر سنوات فى المناطق السكانية المتقاربة.

فى تلك الأحداث استعارت اليابان بنجاح النموذج الأمريكى (٦ - ٣ - ٣-٤) وأدخلت سريعاً مدارس التعليم الالزامى ومدتها تسع سنوات. فى الصين الشيوعية تأثرت السياسة التعليمية إلى درجة كبيرة بالسياسة السوفيتية وذلك فيمابعد عام ١٩٤٩، ولكن عدم وجود التنمية الصناعية الجيدة إلى جانب المقاومة التقليدية للأنظمة التعليمية الجديدة كل ذلك يوضح أسباب التقدم البطئ فى الصين الذى حدث فى التوسع فى التعليم الابتدائى والثانوى.

٢- واتخذت عمليات اصلاح التعليم الثانوى أشكالاً متعددة فى دول أوروبا الغربية وذلك فى طريق تحقيق المساواة فى القبول. تتشابه المدارس الاسكندنافية الشاملة - ومدتها تسع سنوات - فى

تنظيمها وبنيتها مع المدارس الشاملة فى الاتحاد السوفيتى، فى الخمسينات وجدت فى فرنسا عدة خطط كان يثار حولها جدلاً كبيراً وكانت كثيراً ما تعارض من قبل البرلمان الفرنسى وكانت تلك الخطط مصممة بصورة أولية لتقدم فكرة المدارس الثانوية العامة الأدنى ثم يعقبها فترة توجيه تستمر لمدة عامين مع الأخذ فى الاعتبار تلك الصعوبات الناتجة عن وضع التلاميذ فى مدارس مختلفة فى دورات التوجيه، ومنذ إصلاحات «ديجول» أصبح التنظيم المدرسى يتمثل فى مرحلة ثانوية مجانية أدنى والتى تتكون من فترة عامين للملاحظة يتبعها فترة ارشادية لمدة عامين ثم بعد ذلك يتم الالتحاق بالمدارس الثانوية العليا المتميزة.

فى انجلترا ويلز كانت المدارس الشاملة الأولى تقبل الأطفال من سن الحادية عشر حتى الثامنة عشرة، ذلك النموذج التقليدى الأصلى ظل موجوداً ومتبعاً عن طريق مجلس المقاطعة البريطانى حتى تم إصدار إدارة التعليم للمذكرة العلمية ١٠/ ٦٥، تلك المذكرة التى شجعت السلطات المحلية لتقدم خطط اصلاح للمدارس الثانوية على نطاق عريض وأدى هذا الاصدار إلى إيجاد العديد من أنواع المدارس الشاملة، وكانت حكومات حزب العمال تمارس ضغطاً من أجل التوسع فى إنشاء المدارس الشاملة بينما تعمل حكومات حزب المحافظين على تقليل ذلك الضغط، وبالرغم من ذلك كله إزداد التحاق التلاميذ بالمدارس الشاملة ولم يتبقى غير عدد قليل من مدارس النحو القائمة على نظام الصفوة، إلا أن الخطط التى تعيد تقديم هذه المدارس كانت تخرج من وقت لآخر.

٣- وعلى الرغم من الآمال العريضة التى كانت معلقة على المدارس الشاملة فى تحقيق المساواة فى القبول والمدخلات التعليمية، فإن هناك دليلاً فى السياسة التعليمية فى انجلترا وويلز يشير إلى

أن مثل هذه المدارس لن تكون الدواء الشافى لكل مشكلات تحقيق المساواة كما كان متوقعاً، كما أن وجود المدارس الثانوية التى تديرها هيئات كاثوليكية لم يساعد فى انتشار المدارس الثانوية الشاملة، كما شجعت المدارس الخاصة ذات المصاريف الآباء الذين لم يقتنعوا بالنظام الذى تديره الحكومة لأن يختاروا تلك المدارس الثانوية القائمة للصفوة.

إن السرعة والانجاز اللذان تحولت بهما الأنظمة فى دول أوروبا الغربية إلى مدارس شاملة أو بقيت قائمة للصفوة لا يوضحان الدرجة التى اتسعت بها الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا فى الستينات. وقد تم إنشاء أول مدرسة ثانوية شاملة فى فرنسا وفى الجمهورية الفيدرالية الألمانية فى وقت متأخر قليلاً عن انجلترا ويلز، ولكن التسجيل فى الجامعات فى فرنسا وألمانيا كان أسرع من انجلترا، بالإضافة إلى هذا لم يظهر فى أىَ دولة دليل يشير إلى أن المدارس الثانوية الشاملة قد غيرّت بصورة جوهرية التركيب الطبقى الاجتماعى الذى يظهر واضحاً عن الالتحاق بالجامعات وخصوصاً الكليات ذات المكانة والأهمية الكبيرة. يوضح ذلك إمكانية تحقيق المساواة فى القبول فى المدارس الثانوية عن طريق إدخال نظام المدارس الشاملة ولكن تحقيق المساواة فى المدخلات والمخرجات التعليمية يعتمد بوضوح على عدد من الخصائص الأخرى للأنظمة والمؤسسات التعليمية وخصائص المجتمعات التى تخدمها ولكن بصورة خاصة فإن السياسات التعليمية التى يتم على أساسها وضع منهاج الدراسة تلعب دوراً جوهرياً فى تحقيق أو عدم تحقيق المساواة.

سادساً: المناهج الدراسية:

إذا كان القبول فى المدارس هو مقياس للمساواة فى الفرص التعليمية فإن ما تقدمه المناهج الدراسية للتلاميذ هو مقياس للمساواة فى المدخلات

التعليمية. ووجهات النظر التقليدية الخاصة بالاختلافات النفسية الفطرية فى الذكاء والمقدرة بين الأفراد جاءت لتقدم تبرير لوضع مناهج دراسية مختلفة فى المدارس، قبل عام ١٩٤٥ - وبخلاف الولايات المتحدة الأمريكية - كانت نسبة صغيرة من الشباب هى التى لديها فرصة تلقى تعليم يؤهلهم للالتحاق بالجامعة ولشغل المهن القانونية والطبية والدينية ومهن التدريس، وكانت المناهج الدراسية الصارمة والتى تشابه دراسات القرون الوسطى التى كانت تهتم بالفنون السبعة هى التى تشكل الخصائص الأساسية لمحتوى المناهج فى مدارس النحو الانجليزى[٤]، وكانت المناهج الدراسية العامة فى المدارس الانجليزية قائمة على التخصص فى عدد من المواد الدراسية الاكاديمية، ويمكن أن نسمى ذلك المنهج الذى يقوم على عدد من المواد الأكاديمية بالمنهج «الأصولى» لأنه تأييد لوجهة النظر التى ترى أنه من خلال عدد محدود من المواد الدراسية الأساسية يمكن أن يكون لدينا نوع من التعليم العام الجيّد.

١- ومع نهاية القرن الثامن عشر ظهر رجال التعليم الفرنسيين - الموسوعيون - بفكرة بناء المناهج التى تؤمن بالثقافة الموسوعية العريضة وقد نادى هؤلاء بضرورة تقديم كل أنواع المعرفة فى المدارس وعدم الاكتفاء بالمواد الدراسية الأساسية كما هو الحال مع المنهج «الأصولى» وقد تم قبول هذه النظرية وتطبيقها فى أوروبا وذلك فى صورة منهج يقدم نطاق واسع من المواد الدراسية تتضمن الحساب واللغات الكلاسيكية والعلوم التجريدية غير التطبيقية أو اللغات الحديثة والتاريخ والجغرافيا والموسيقى والفن والتصميم، ويتم تقديم كل هذا فى المنهج العام فى المدارس الأوروبية. فى الاتحاد السوفيتى

٤- مدارس النحو الانجليزى "Grammar School": مدرسة ثانوية بريطانية تؤكد على تدريس اللاتينية واليونانية

قبل إنهياره احتفظ رجال التعليم الذين يساندهم نفوذ «لينين» بإيمانهم بالمنهج الموسوعى والذى يحتوى تجارب الجنس البشرى الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية وفى نفس الوقت احتفظ هؤلاء بإيمانهم بمبدأ التدريس البوليتيكنيكى أو «المتعدد الفنون» والذى كان يعتبر محور ارتكاز نظرية المنهج فى الاتحاد السوفيتى ولم يكن المقصود من التدريس البوليتكنيكى هو تقليل محتوى العملية التعليمية أو تغييره وإنما المقصود منه هو ترجمة ذلك المنهج بطريقة ماركسية.

كما إتخذت كلاً من النظرية الموسوعية والنظرية البوليتكنيكية المادة الدراسية كمحور رئيسى، وفى مقابل هاتان النظريتان يمكن مقارنة نظرية المنهج فى الولايات المتحدة والتى جاءت كنتاج للعديد من المناقشات بين الذرائعيين أو أنصار الفلسفة البراجماتية، ومن الناحية النظرية على الأقل نجد أن رجال التربية التقدمية بقيادة «جون ديوى» قد تخلى كلاً منهم عن المناهج التى تتركز حول المادة الدراسية، وقد اقترح هؤلاء ضرورة أن يتم إنتقاء محتوى العملية التعليمية بحيث يهتم بالمشكلات التى من المحتمل أن يواجهها الشباب بعد تخرجهم فى المدرسة. إن استمرار وجود المناهج القائمة على المادة الدراسية رغم أشكال التوسع فى التعليم ورغم عمليات إعادة التنظيم فى العملية التعليمية يوضح صعوبة إحداث التغييرات فى التنظيم والبنية المدرسية، ويمكن تحليل ذلك بأنه بينما يؤثر رجال السياسة والأحزاب فى إحداث التغيرات فى البنية التعليمية والتنظيم وذلك كمحاولة لتحقيق المساواة فى الفرص التعليمية، فإن المعلمين لديهم التحكم التام فى محتوى العملية التعليمية وفى الكيفية التى يجب أن يتم بها التدريس وكذلك فيمن يجب أن تقدم له تلك الخدمة التعليمية، وعدم رغبة المعلمون فى التخلى عن هذا التحكم قد خلق مشكلات عديدة فى كل مكان، فقد استمر المعلمون يقررون ما يجب أن يُدَّرس على الرغم من أن المنهج قد تم وضعه بالفعل

من قبل موظفى وزارة التعليم القومية، فقد استمر المعلمون فى تشجيع بعض التلاميذ حتى يستعدوا للمستويات الأعلى من التعليم ولا يشجعون البعض الآخر وهم يبررون موقفهم ذلك بأنه ليس لدى كل التلاميذ القدرة فى الوصول إلى مستوى واحد من الانجاز فى كل المواد.

٢- إن وضع المناهج القومية الاجبارية قد لا يعنى أن كل التلاميذ فى كل المدارس يتلقّون نفس المقررات التعليمية، فعلى سبيل المثال نجد أن الاختلاف والتمايز فى المقررات التعليمية فى فرنسا يزداد كلما انتقل المتعلم من مرحلة تعليمية لأخرى حيث تُعرض مقررات تعليمية مختلفة ومتميزة وفى أنواع مختلفة من المدارس، وعند وجود أشكال التمييز أو المفاضلة فى المدارس فكثيراً ما يكون تبرير عدم تحقيق المساواة بأن المدرسين هم القادرون على تقييم قدرات تلاميذهم، وحتى تتحقق المساواة فى المدخلات التعليمية فقد تم تحديد جزء أساسى فى كل المناهج وذلك حتى نضمن أن كل التلاميذ يدرسون نفس المواد الدراسية، وذلك على الأقل فى المستوى الأدنى من المرحلة الثانية من العملية التعليمية وفيما عدا ذلك الجزء الأساسى فيمكن السماح بوجود مواد دراسية اختيارية تؤدى إلى خلق نوع من المفاضلة أو التمييز ويتم إختيارها من خلال توجيه ونصائح المعلمين. ففى الاتحاد السوفيتى السابق بذلت جهوداً عظيمة لإيجاد منهج عام اجبارى يتم إدخاله فى المراحل الأولى والثانية من التعليم، ويتم التعليم عن طريق واحدة من اللغات الأم المختلفة التى تُدرّس ويتم تحديد ذلك عن طريق رغبة الآباء، ويدرك المعلمون أن مهمتهم هى مساعدة كل التلاميذ حتى يُنهى كلاً منهم نفس المقررات الدراسية وبنجاح حتى المرحلة العليا من التعليم الإجبارى. ففى الاتحاد السوفيتى السابق وفرنسا واليابان كان يتم التمييز فى المناهج فى نفس المدارس أو فى مدارس أخرى مختلفة فى المستوى الأعلى من المرحلة الثانية من التعليم، ويوضع هذا التمييز على أساس ما يحققه

التلميذ فى مواد محددة وموضوعه سلفاً، ويرى بعض رجال التربية أن يتم تقديم المناهج المختلفة بعد مرحلة التعليم الاجبارى وأن ذلك لا يؤثر على تحقيق مبدأ المساواة، كما أن سلطة المعلمين فى تحديد محتوى التعليم وتوزيعه فى مقرر تعليمى تبعاً لتقديرهم لا يتناقض مع مبدأ الحرية، ويرى بعض رجال التربية أن المعرفة تعطى نوعاً من النفوذ والسلطة لذا لا يجب أن يكون للمعلمين سلطة تحديد من يستحق أن نمنحه ونعطيه تلك المعرفة.

وفى المدارس الانجليزية يتضح وجود قدر أكبر من حرية الاختيار، فمثلاً نجد أن مدرسى المدارس الابتدائية فى كل مدرسة على حدى يمكنهم بالفعل تقديم ما يروق لهم وما يعتقدون أنه ملائماً لتلاميذهم، أما مدرسوا المدارس الثانوية فمازالوا مقيدون بشروط ومتطلبات الامتحانات التى تأتى من خارج المدرسة والتى تُمكن من القبول بالجامعة، أما بالنسبة للشهادة العامة (مستوى عادى) يدرس الطالب أىّ عدد من المواد ويجتاز الطالب امتحان شهادة التعليم الثانوى وهو امتحان متوسط يتم فى داخل المدرسة، أما الالتحاق بالجامعة فيتطلب درجة أكبر من التخصص، وبالتالى يدرس الطالب مادتين أو ثلاثة أو على الأكثر أربع مواد إضافية ترتبط ببعضها وذلك حتى يجتاز شهادة التعليم الثانوى العام (مستوى متقدم). المواد الدراسية المتخصصة التى يتم دراستها تحدد عن طريق قرار المعلمين أكثر من كونه اختيار للطالب. وفشلت محاولات إدارة التعليم والعلوم فى وضع خطوط رئيسية لمنهج يرض عنه الكثير، حتى فى المدارس التى تقع فى إدارة محلية واحدة فإنه ليس بالضرورة أن يتبع كل التلاميذ فى مختلف المدارس الشاملة نفس المنهج. إن القرارات التى تتسم بالخصوصية – تبعاً لظروف كل مدرسة – والتى يضعها المدرسون الأوائل وهيئة الأساتذة تؤكد عدم قدرة المناهج الاجبارية على تحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية،

كما ينكر النفوذ القوى للمدرسين حق الآباء فى اتخاذ أى اختيار حقيقى لما يدرسه أبناءهم.

٣- كما توضح نظرية المنهج الذرائعى (البراجماتى) أهمية مناقشة وتطوير محتوى ومغزى العملية التعليمية وضرورة إعتبار المعلومات التى يحتاج إليها التلميذ حتى يتغلب على مشكلاته والصعوبات التى تواجهه محوراً رئيسياً يشكل محتوى العملية التعليمية، وتلك المشكلات قد تكون محلية أو قومية أو عالمية أو قد تقع فى نطاق العائلة أو قد تكون مرتبطة بالناحية الاقتصادية أو السياسية أو الأخلاقية أو حتى الترفيهية أو أى ناحية من النواحى الحياتية. وفى الثلاثينات من القرن العشرين كانت فى الولايات المتحدة محاولات هامة لرجال التربية التقدمية لتوجيه المناهج التعليمية فى إتجاه المناهج التى تسد احتياجات كل الأطفال، ولكن هيمنت المقررات الدراسية التى محورها المادة الدراسية على المناهج وقد إهتم العديد من مدرسى المدارس العليا بشروط الالتحاق بالجامعات ذات المكانة العالية وبالتالى كان موضع اعتبارهم عند تنظيم المناهج المدرسية هو شروط الالتحاق بالجامعات ومتطلباتها وكان يُطلب من الطالب قبول رسمى لنتائج عمله فى فنون اللغة والعلوم الطبيعية والحساب والعلوم الاجتماعية، كما يمكن أن يأخذ الطالب مقررات إختيارية إضافية، ومن المتعارف عليه فى الولايات المتحدة أن يختار التلاميذ بحرية، فى الخمسينات وفى تقرير تم نشرة عام ١٩٨٣ بعنوان (أمّة فى خطر) كان هناك نقداً لاذعاً لتعدد وتنوع المقررات التعليمية التى تقدم فى العديد من المدارس الأمريكية العليا، ومن ناحية المناهج التعليمية اهتمت المدارس العليا الأمريكية بحرية الاختيار على حساب تحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية، وبينما يختار المعلمون المعرفة التى يوزعونها فى مقررات دراسية

فإن نفوذهم فى منح إمتيازات للطلبة الناجحين أقل بكثير مما هو عليه فى معظم الدول الأخرى.

٤- إن عمليات التوجيه والضبط التى يقوم بها المعلمون من خلال المناهج التعليمية فى كل الدول تمنح المعلمون سلطة كبيرة ونفوذ عظيم فى العملية التعليمية. إن معظم المعلمين لا يعتقدون أن كل التلاميذ قادرون على دراسة نفس المواد الدراسية بنجاح، وعلى هذا الأساس يبررون وجود فروق فى المناهج التعليمية وذلك تبعاً لاختلاف قدرات المتعلمين فى الاستفادة من المواد الدراسية، وفى نضالهم من أجل تحقيق المساواة فى الفرص التعليمية والمساواة فى القبول فى المرحلتين الثانية والثالثة فإن أنصار تلك المساواة لم يستطيعوا حتى الآن إقناع المعلمون بأن كل الأفراد متساوون فى القدرة على تحقيق نفس مستوى الأداء، فهل نضمن أن تقديم منهج عام اجبارى لكل التلاميذ فى أىّ مستوى من مستويات التعليم هو الذى يحقق المساواة فى المدخلات التعليمية؟ ويمكننا أن نقول أنه فقط عندما يُحقق كل التلاميذ نفس المستويات العالية فى المواد التى تتم دراستها فإنه يتم تحقيق المساواة فى المخرجات التعليمية، وفى كل مكان تعتبر تلك المساواة هدف رئيسى للتعليم الالزامى، وكان المعلمون فى الاتحاد السوفيتى السابق يعتقدون فى قدرة بعض التلاميذ على التفوق والامتياز وعدم قدرة البعض الآخر. إن محتوى العملية التعليمية هو الصخرة التى يتحطم عندها أى تقدم يسير فى اتجاه إدراك المساواة فى العملية التعليمية.

سابعاً: تأهيل وتدريب المعلمين:

لقد ساعد وجود الاعتقاد فى قدرة المعلمين فى التدريس لأى فرد أى شئ – فى حالة وجود الطرق التدريسية الصحيحة – إخفاء الفشل فى تحقيق المساواة فى المخرجات التعليمية، وكان فشل المتعلم يتم إرجاع أسبابه إلى

إنخفاض المستوى الثقافى للأسرة أو انخفاض المستوى الاقتصادى الاجتماعى ولم يكن أحد يأخذ فى اعتباره الاختلافات الفطرية فى الذكاء أو القدرة العقلية، وبالتالى ومنذ عام ١٩٤٥ تم توجيه الانتباه بصورة كبيرة إلى سيكولوجية التعلم واجتماعيات التربية وذلك عند إعداد برامج تدريب المعلمين وذلك للإيمان بأن المعلم الذى يستطيع فهم سيكولوجية المتعلم وخلفياته الاجتماعية فهو معلم لديه قدرة أفضل فى تعويض هؤلاء الأطفال الذين ينتمون لعائلات ليس لديها الامكانات الكافية، وإن كان ذلك الاعتقاد لم يستغل بصورة جيدة ولكنه يشير إلى اتخاذ السياسات التى تؤدى إلى تحسين نوعية التدريس منذ عام ١٩٤٥، ولكن لسوء الحظ نجد أنه فى نفس الوقت الذى ظهرت فيه أهمية تأهيل المعلم جاء التزام الحكومة ورجال التعليم بتوفير العدد الكافى من المعلمين والذى يتناسب مع عدد التلاميذ الذين يدرسون لهم وذلك فى كل أنحاء الدولة، وبالتالى انخفض التأكيد على أهمية نوعية المعلم وزاد التأكيد على أهمية زيادة عدد المعلمين وذلك دليل يشير إلى أهمية قانون العرض والطلب والذى له تأثير حاسم وقاطع فى عدم استقرار سياسات إعداد المعلم.

١- كان هناك دائماً اتجاهان رئيسيّان فى إعداد المعلم وهما أن كل المدرسين يجب أن يتم تأهيلهم قبل أول تعيين لهم والاتجاه الثانى يؤكد على ضرورة أن يتلقى المعلمون هذا التدريب الأولى فى مؤسسات التعليم العالى أو فى الجامعات، ومن الواضح أن هذه السياسة تجعل من المتوقع أن يصبح كل المعلمين فى المستقبل متخرجين فى الجامعات أو ما يعادلها. قد يحصل بعض المعلمين فى الولايات المتحدة على شهادة تسمح لهم بتدريس كل المواد ولكن ذلك فى مستوى المرحلة الابتدائية ولابد من ترخيص حتى يستطيع المعلم تدريس مواد معينة تخصصيّة فى المدارس الثانوية الأدنى والعليا. كما تُمنح شهادات الامتياز لمعلمى المدارس

الثانوية العليا والتى تمنح فقط للمعلمين الحائزين على درجة الاستاذية أو الماجستير. وتمتد المقررات والدراسات التى تحقق تدريب وإعداد جيد للمعلمين ولكن فى فترات العجز الحاد فى عدد المعلمين لا يكون هناك اهتمام جيد بإعداد المعلم. هناك العديد من المناقشات فى الولايات المتحدة حول المقومات الصحيحة لبرامج إعداد وتدريب المعلمين والقدر المناسب الذى يجب أن يشغله كل مقرر وقد تم التخلى عن الطريقة التقليدية التى تمنح أى فرد لديه أى درجة جامعية الترخيص للقيام بالتدريس، وعلى خريجى الجامعات الذين يريدون القيام بالتدريس فى المدارس الثانوية الأكاديمية أن يجتازوا مقرر فى التدريب والإعداد الأولى للقيام بالتدريس على الرغم من أنه حتى وقت قريب لم يكن ذلك فى الاعتبار فى انجلترا وويلز وذلك مع وجود عجز فى عدد المدرسين الذين يقومون بتدريس بعض المواد. إن اجتياز مقررات المدرسة الثانوية مع تقديم بعض النصائح المرتبطة بطرق التدريس الجيدة لا يمكن اعتباره إعداد جيد وملائم بالنسبة لمستوى تأهيل معلمى المرحلة الثانية وتشجع انجلترا وويلز التحاق المعلمين بمؤسسات تعليمية عليا أثناء الخدمة ولكنه ليس مطلب أساسى، والتدريب أثناء الخدمة أمر مطلوب وضرورى فى الاتحاد السوفيتى وذلك إذا أراد المعلم الحصول على الحد الأعلى من الشهادات وهو مطلوب فى أمريكا من أجل الحصول على الترقيات.

ولم يُعد الاعتقاد سائداً فى مجرد تقديم المعرفة والمادة الدراسية كأساس يُعتمد عليه فى تحقيق إعداد المعلم وتشكيل خبراته. وفى الولايات المتحدة وانجلترا وويلز تم وضع تأكيد كبير على إحتياج مدرسى المدارس الابتدائية إلى معرفة وفهم أطفالهم وفهم المجتمع الذى يعيشون فيه، وقد ظلت معرفة المادة الدراسية والجانب الأكاديمى مؤهلاً مهماً لدى معلم المدرسة الأكاديمية الثانوية ولكن أصبحت معرفة الطفل والمجتمع وفهمها خلال مقدمة فى علم

النفس وعلم الاجتماع شيئاً مرغوب فيه عند إعداد وتأهيل المعلمين فى مدارس المرحلة الثانية فى الولايات المتحدة وإنجلترا وويلز. يرى القائمون على تدريب وإعداد المعلمين أن الجانب الأكاديمى والتدريب العملى الموجه هما المقومان الأساسيان من أجل تقديم مقرر جيد فى التدريب الأولى للمعلمين ولكن نسبة الوقت الذى يتم تخصيصه لكل مقوم هى نقطة حوار، ومازال الحوار مستمراً بين الأكاديميين الجامعيين والقائمين على تدريب المعلمين والمعلمين الممارسين للمهنة. إن الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتى لأصحاب الفكر يحمى رجال التربية والتعليم فى الجامعات فى التأثير المباشر والتدخل الذى قد يقوم به السياسيون ورجال الصناعة والآباء. فى الولايات المتحدة الأمريكية يضع مجلس التعليم لكل ولاية الشروط والمتطلبات اللازمة للحصول على الشهادات التعليمية، وتتم مناقشة ذلك بصورة موسّعة مع أساتذة التعليم وموظفى إدارة الولاية. فى الخمسينات كان الحوار حول ملائمة مقررات إعداد المعلمين فى الولايات المتحدة عاماً ولاذعاً وتوجد الآن حركة يتم تدعيمها بقوة هدفها هو أن تضمن عن طريق مراقبة تدريب المعلمين وأدائهم فى الفصل أن المعلمون يؤدون دورهم بكفاءة واقتدار. ويظهر بوضوح فى الولايات المتحدة الاهتمام الشديد والتمسك بالفاعلية والكفاءة فى أداء المعلم، ومن بين الأسباب التى تؤدى لذلك هو هذا التوسع الذى يستجيب له نظام التعليم فى أمريكا من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بصورة أكبر وذلك عن طريق التخلى عن الاعتقاد الأوروبى التقليدى فى أهمية المعرفة أو المادة الدراسية كأساس ترتكز عليه سلطة المعلم إن النقد الذى يتم توجيهه إلى مستوى إعداد وتأهيل المعلمين فى أمريكا أكبر مما هو عليه فى أى دولة أخرى لأن ذلك النمط التقليدى للعملية التعليمية لم يتم التخلى عنه حتى الآن فى تلك الدول وإن كان هذا الاتجاه فى نمو وزيادة الآن فى انجلترا وويلز.

٢- إن التخلى عن العديد من النظريات التقليدية عن الاختلافات السيكولوجية وعن المعرفة وأهميتها وعن طبيعة المجتمع كل ذلك قد حَرر المعلمين والقائمين على إعدادهم من القيود التى تُبرر عدم وجود مساواة فى العملية التعليمية، وقد نال المعلمون قدر كبير من الحرية حتى يستجيبوا للتغيرات التى طرأت على العملية التعليمية وذلك لتحقيق تكافؤ الفرص وتحقيق المساواة فى المدخلات التعليمية، وقد تقلل تلك الحرية من فرص تحقيق المساواة فى المدخلات والمخرجات التعليمية وفى أحسن الظروف فقد تغير هذه الحرية من مقومات عدم المساواة ولكن بدون أن تغير فى مفهومها لدى مجموعات الأفراد فى المجتمع، ولهذا فقد تكون حرية المعلمين وحرية القائمين على إعدادهم متناقضة مع محاولة إدراك وتحقيق أكبر قدر ممكن من المساواة، وفى المجتمعات الديمقراطية قد يؤدى نفوذ المعلمين وحرية واستقلال القائمين على إعدادهم إلى عدم اعتبارهم مسئولين بالدرجة الأولى عن تحقيق المساواة.

ثامناً: الجامعة ودورها فى الحرية والمساواة التعليمية:

لا توجد أىّ مؤسسة يمكنها أن تمثل حرية المعلمين مثل الجامعات، وقد كان هناك صراع كبير من أجل الحصول على الحرية الأكاديمية والاستقلال الذاتى للجامعة. إن الحرية الأكاديمية للجامعة تقتضى ضمناً أن يتحقق لمعلمى الجامعة قدر من الحرية فى إختيار الطلاب الذين سيقومون بالتدريس لهم والمادة المعرفية التى سيقدمونها والكيف الذى ستقدم به وكيفية عملية التقويم التى سوف تتم على أساسها عملية تقييم أداء المتعلمين، ومن نفس المنطلق فإن الطلاب الجامعيين لديهم الحرية فى دراسة ما يعتقدون أنه مناسباً لهم ومع الأستاذ الذى يختارونه، وهذه الحرية كانت تخدم غرضاً ما له قيمته عندما كانت الجامعات مؤسسات للتعليم القائم للصفوة والتوسع فى

العملية التعليمية خلق موقفاً توضع فيه هذه الحرية موضع المناقشة، وباختصار فإن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يفرض علينا أن نناقش شرعية هذه الحرية وحق مدرسى الجامعة فى التمتع بهذه الامتيازات. فى الصين فشلت تلك المحاولات التى قامت بها الحكومة حتى تدير شئون الجامعة. فى اليابان جاء التنافس الكبير على الأماكن فى الجامعات ذات المكانة العالية كنتيجة أساسية لسياسة عدم التدخل والتى أدت إلى التوسع فى الجامعات مع استمرار وجود نفوذ الأكاديميين الجامعيين فى القبول للجامعة على أساس نتائج امتحانات القبول، وبالتالى فإن الجامعات فى اليابان ليست متساوية فى المكانة ولا فى نوع أو مستوى المقررات التعليمية التى تقدمها.

إن الهيمنة التى تمارسها الجامعات والنفوذ الى يتمتع به الأكاديميين يجعلهم فى موضع يساعد على استمرار عدم تحقيق المساواة فى القبول فى المستويات الأدنى من الأنظمة التعليمية. كما أن احتفاظهم بحريتهم الأكاديمية يَحّد من سلطة أولئك الذين يريدون أن يدخلوا فى النظام الجامعى حتى يصنعوا حرية الاختيار أو حتى يناقشوا نوع المنهج الذى يتمنّون أن يدخلوه.

فى نفس الوقت يمكن أن نحمى الحريات المدنية عن طريق التأييد الجيد للأكاديميين الجامعيين الذين أصبحت وظيفتهم الاجتماعية هى تقديم النقد البناء للمجتمع وذلك بدون التحيز لأى اتجاهات حزبية ولذلك أدى التوسع فى القبول للجامعات فى العديد من الدول إلى زيادة ذلك النقد والذين يقدمونه للمجتمع. فى أواخر الستينات ظهر خطر ردود الأفعال السياسية الخارجة عن إطار البرلمان والتى يتم تحريكها عن طريق طلاب الجامعة، حيث كانت هناك فترة تحركات شديدة للطلبة وقد وصلت فى بعض الأحيان إلى استخدام العنف. إن التوازن اللطيف بين النقد والنشاط السياسى يتم

توزيعه وتقنينه ويمكن أن نتعلم منه العديد من الدروس، والأمر الذى لم نصل إلى حل فيه هو كيفية استعادة الاتزان بين الجرى وراء تحقيق المساواة فى التعليم وبين تحقيق الحريات التى نص إليها ونعتز بها، من الهجوم النقدى الذى نلمسه فى العديد من الدول. إن الحكمة التى يمارس بها الأكاديميين الجامعيين نفوذهم فى العملية التعليمية سوف تؤثر على الحد الذى ترقى إليه المساواة والذى تقف عنده الحرية.

المراجع والمصادر

١- أدموند كنج، **التربية المقارنة - منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية** - ترجمة: ملكه أبيض، (دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ١٩٨٩).

٢- اليونسكو، **تقرير عن التربية فى العالم، مجلة مستقبليات، العدد ٨٧، ٨٨**، (القاهرة، ١٩٩٣).

٣- اليونسكو، **تقرير عن التربية فى العالم، مجلة مستقبليات، العدد ٨٥، ٨٦**، (القاهرة، ١٩٩١).

٤- جون فيزى، **التعليم فى عالمنا الحديث**، ترجمة: محمود الاكحل، (بيروت: منشورات دار الافاق الجديدة، د.ت).

٥- رايموند بودن، «عدم تكافؤ الفرص التعليمية فى أوروبا الغربية»، ترجمة: عبد الستار همام بدر، (**مستقبل التربية، العدد الثانى، اليونسكو**، القاهرة: ١٩٨٠).

٦- فيليب كوفر، **أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات**، ترجمة: محمد خيرى حربى وآخرون، (الرياض، دار المريخ، ١٩٨٧).

٧- كارو أوكاموتو، **تربية الشمس المشرقه - مقدمة فى التربية فى اليابان** - (القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٩).

٨- كازوو كوريموتو، «**التعليم فى اليابان**»، (القاهرة، رساله اليونسكو، العدد ٣١٩، ديسمبر، ١٩٨٧).

٩- ك.مكيرجى، **التربية المقارنة**، ترجمة، محمد قدرى لطفى، (القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٧).

١٠- محمد سكران، **التعليم والتقدم التكنولوجى والصناعى - التجربة اليابانيه** - (القاهرة، دار قباء، ٢٠٠٠).

١١- ميكولاج روزا كوسن، «تكافؤ الفرص فى التعليم فى دول أوروبا الشرقية»، ترجمة: حمدى أحمد، (**مستقبل التربية، مطبوعات اليونسكو، العدد الثانى**، ١٩٨٠).

١٢- نيقولاس هانز، **التربية المقارنة**، ترجمة: يوسف ميخائيل أسعد، (القاهرة، الالف كتاب، ٥٦٣، دار النهضة العربية، ١٩٩٦).

١٣- هنرى تشونس، **أحاديث عن التعليم فى أمريكا**، ترجمة: ليلى اللبابعيدى، (القاهرة، النهضة المصرية، د.ت).

١٤- وهيب سمعان، **التعليم فى الدول الاشتراكية**، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٢).

١٥- ــــــــــ، **دراسات فى التربية المقارنة**، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٥٨).

16- Andy Green, **Education and state Formation, The Rise of Education systems in England, France, and the M.S.A.**, (London, The Macmillan Press, LTD., 1992).

17- B. Halmes, "Education in the Soviet union" E Ignas and R. J. carsini (eds) Comparatiue Educational System (Itasca, Ill ... Peacock, 1981).

18- B, Halmes, **Problems in Education**, (London, Routledge and Kegan Paul, 1965).

19- --------------, **Equality and Freedom in Education, A Comparatine Study**, (London, Gearge Allen, 1985).

20- Binder, M. F., Education in the History Western civilzation, (U.S.A. Macmillan Comp. 1970).

21- Don Adams, **Education and Modernisation in Asia,** (Reading, Mass, and London: Addison - Wesley, 1970).

22- Edmund, J. King., **Communist Education,** (London Methuer & Co. LTD, 1983).

23- E.J. Hughes, Education in World Perspectine, (N. Y. Lancer Book, I. N. C., 1965).

24- Hans, K., **Cultunal Policey in German Demacratic Repulilic,** (Paris, Unesco, 1972).

25- J. Ardagh, **The New France: Asociety in transitien 1945 - 1973,** (Harmonds wath, Penguin, 1973).

26- J. Capelle, **Tomorrow's Education: The French experience,** (axford, Pergsamon, 1965).

27- Kandel, I. L., **Studies in Comparative Education,** (London, Hasap, 1933).

28- Martin Carnoy, **Education as Cultural Imperialism,** (N.Y.: David Mckay, 1974).

29- N. Hans, **Comparative Education,** (London, Routledge & Kegan Paul, 1988).

30- -----------, **Comparative Education: Astudy of Education Factors and traditions,** (London Rautledge and Kegan Paul, 1951).

31- Nigel Crant, **Society School and Progress in Eastern Europe,** (London, Pergamon, Press, 1969).

32- Philip, G. Aibach & Gail Kelly, **Comparative Education.,** (N.Y. Macmillan Publis hing. Co., I N C. 1982).

33- Philip Coombs and J. Hallak, **Managing Educational costs,** (London, oy. uni., Press, 1972).

34- S. Bowles and H Gintes, **Schooling Capitalism America,** (U.S.A. Basic Book, I N, C. 1976).

35- Unesco, **World Education Peprt**, 1995.

36- ---------, **World Survey of Education,** (Paris, 1971).

37- W.D. Halls, **Education, Culture and Politicsin Modern France,** (axford, pergamon, 1976).

38- W. K. Cummings, **Education and Equality in Japan,** (Princeton, N J. Princeton uni. Press, 1980).

الفصل الثالث

الاستحقاق والمساواة فى التعليم

- المساواة والاستحقاق فى مجتمع الحداثة.
- اللامدرسية.
- نحو إعادة تعريف المساواة.

الاستحقاق والمساواة في التعليم

مقدمة :

فى عام ١٩٥٨ كتب عالم الاجتماع البريطانى «مايكل يانج» أسطورة «صعود الاستحقاق».[1] ويفهم منها ظاهرياً أنها نسخة مخطوطة كتبت فى عام ٢٠٣٣ وتوقفت فجأة بلا نتيجة حاسمة لأسباب فشل المؤلف فى استيعابها. الموضوع الرئيسى هو تغير المجتمع الانجليزى على مشارف القرن الواحد والعشرين نتيجة لتغلب مبدأ الانجازات على مبدأ النسب (أى الحصول على المكانة عن طريق التنازل عن الممتلكات أو الميراث) . لقد كان أبناء النبلاء ولمدة قرون يحتلون مراكز الصفوة بناء على مبدأ التوارث. ويعتمد مقياس التقدم الاجتماعى فى طبيعة المجتمع الحديث على مدى توافق السلطة والذكاء. وإن بريطانيا لم تعد بقادرة على أن تتحمل طبقة حاكمة دون أن يكون لديها المهارات التقنية اللازمة. من خلال القوانين المتعاقبة للإصلاح المدرسى، ولقد أصبح مبدأ الاستحقاق متواجداً وإن حدث ذلك ببطء، حيث أصبح لكل فرد مكان فى المجتمع طبقاً لمستوى ذكاءه ومجهوده. فى عام ١٩٩٠ أصبح كل البالغين الذين تتعدى درجات ذكائهم ١٢٥ ينتمون إلى الطبقة المستحقة.

لكن حدث رد فعل غير متوقع مع هذا التغيير، حيث كانت المهارة قبل ذلك موزعة على كل المجتمع وكان لكل مجموعة أو طبقة قائدها الخاص بها، أما الآن فكل الأفراد الذين يمتلكون مهارة قد صعدوا إلى مستوى عام مميز وهؤلاء الذين يفتقرون إلى تلك المهارة لم يعد لديهم ما يبرر فشلهم، لذا أصبحوا يحملون وصمة رفضهم من المجتمع وباتوا يُنظر إليهم على أنهم أقل من دونهم فى المجتمع.

فى عام ٢٠٣٤ قام أفراد حزب الشعب بثورة. وعلى الرغم من أن معظم

الثوار كانوا ينتمون إلى الطبقات الدنيا، إلا أن قادة الثورة كنّ نساء من الطبقة العليا. فقد كانت معظمهن زوجات لعلماء بارزين، وقد طالبت النساء بالمساواة بين الجنسين نتيجة للوضع القائم آنذاك حيث كانت النساء يلزمن المنزل خلال أعوام الزواج الأولى ليتفرغن لتنشئة أطفال لديهم درجة ذكاء عالية.

ولقد تم تعميم هذه الحركة بعد ذلك حيث طالبت بالمساواة بين الجميع وإلغاء الطبقية. فالحياة لا يجب أن تحكم طبقاً لمقاييس رياضية، بل يجب على كل شخص أن يطور إمكانياته المختلفة ليحيا حياته الخاصة به، وفاز أفراد حزب الشعب، وبعد نصف قرن بقليل انتهت حركة الاستحقاق.

أولاً: المساواة والاستحقاق فى مجتمع الحداثه:

هل هذا أيضاً سيكون مصير مجتمع ما بعد الثورة الصناعية، فمجتمع ما بعد الثورة فى مبدئه قائم على مبدأ الاستحقاق. فالاختلاف فى المكانة والاختلاف فى العائد يعتمدان على المهارات التقنية ومستوى التعليم. فبدون هذين الانجازين لايستطيع أى شخص أن يوفىّ احتياجات التقسيم الاجتماعى الجديد للعمل فى المجتمع والذى يمثل سمة أساسية من سمات هذاالمجتمع. ولا يوجد إلا القليل من الأماكن الراقية التى هى متاحة بدون هذه المهارات، إلى هذا الحد يختلف مجتمع ما بعد الثورة الصناعية عن مجتمع مشارف القرن العشرين. وقد طرأ التغير المبدئى بالطبع على المهن. فمنذ سبعون عاماً مضت كان بإمكان أى شخص أن يقرأ القانون فى مكتب أى محام ويحق له الدخول لإمتحانات المحاماة بدون درجة علمية. أما اليوم ففى مجال الطب والقانون والمحاسبة والعديد من المهن الأخرى يحتاج الفرد إلى درجة علمية معتمدة عن طريق لجان معتمدة قانونياً بعد عبور الامتحان وقبل أن يمارس الفرد أى مهنة. ولعدة سنوات، وحتى بعد الحرب العالمية

الثانية كان العمل هو الطريق الرئيسى المفتوح لأى شخص طموح، يطمح فى أن يرتفع بمستواه. كما أن الصعود من القاع إلى القمة (أو لتحرى الدقة، التحول من موظف إلى رأسمالى إذا اتبع الفرد مجال روكفلر، هاريمان، أو كارنيچى فى العمل)، يتطلب العنف والقسوة أكثر من العلم والمهارة.

كما يستطيع الفرد - حتى الآن - أن يبدأ أنواعاً مختلفة من الأعمال الصغيرة (عن طريق الاعفاء من مؤسسة أكبر وهو شئ غير معتاد عليه الآن) لكن هذا التوسع فى هذه المشاريع يتطلب مهارات مختلفة وكثيرة وليس كما كان الأمر فى الماضى. ولأن الوظائف الإدارية فى المؤسسات أصبحت للمحترفين، فقد أصبح من النادر ترقية أى من الأشخاص الذين يعملون فى المكان ذاته، بل بات الاختيار من الخارج من هؤلاء الذين يحملون درجات علمية والتى أصبحت جواز مرور لتلك الوظائف. فى السياسة فقط يوجد فرصة للترقى بدون أوراق اعتماد رسمية عن طريق القدرة على تجنيد اتباع أو عن طريق المحسوبية.

١- المهارة التقنية فى مجتمع ما بعد الثورة الصناعية هو ما يطلق عليه الاقتصاديون الرأسمال الإنسانى. فالاستثمار فى فترة الأربع سنوات بالجامعة طبقاً للتقديرات الأولية لجارى بيكر - يثمر عائداً سنوياً يصل إلى ١٣٪ زيادة على متوسط العائد السنوى لخريج الجامعة[٢]. فالتخرج فى كلية مميزة (أو مدرسة حقوق أو المدرسة التجارية) تعطى ميزة أكبر لخريجيها عن هؤلاء الذين تخرجوا فى مدارس عامة أو مدارس الولاية. لذا فإن الجامعة التى كانت تعكس نظام الوضع الاجتماعى فى المجتمع أصبحت الآن الحكم فى تنظيم هذا الوضع الاجتماعى. مثل الحارس، اكتسبت الجامعة شبه احتكار فى تحديد مستقبل الطبقات فى المجتمع.[٣]

إن أى مؤسسة تكتسب سلطة شبه احتكارية على مستقبل الأفراد فى

مجتمع حر، يكون هناك احتمال قوى لتعرضها لهجوم سريع. ومن الملفت للنظر أن الثورة الشعبية التى تنبأ بها «مايكل يانج» منذ بضعة عقود مضت، قد بدأت بالفعل مع بداية مجتمع ما بعد الثورة الصناعية. ونرى ذلك فى عدة أشياء: **أولاً: الحط من قدر مستوى الذكاء ورفض النظريات المناصرة للقول بأن هناك أسس وراثية للذكاء. ثانياً: المطالبة بالقبول الحر فى الجامعات من قبل جماعات الأقلية فى المراكز المدنية الكبيرة، ثالثاً: الضغط لزيادة أعداد الزنوج والنساء ومجموعات أقلية معينة مثل البورتريكيون والمكسيكيون الأمريكيون بكليات الجامعات ولو عن طريق الحصص النسبية إذا لزم الأمر. وأخيراً: الهجوم على «أوراق الاعتماد» وحتى على التعليم نفسه كمحدد لمركز الفرد الاجتماعى. إن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية يعيد تشكيل البناء الطبقى للمجتمع عن طريق خلق نخبة فنية جديدة. رد الفعل الشعبى، الذى بدأ فى السبعينيات، يزيد المطالبة «بمساواة» أكثر كوسيلة حماية ضد إبعادهم عن هذا المجتمع. وبالتالى، قضية الاستحقاق ضد المساواة.**

إن فى طبيعة الاستحقاق، كما نرى عادة، يكون الشئ الرئيسى فى تقييم الفرد هو العلاقة المفترضة بين الانجاز والذكاء وبين الذكاء وقياسه عن طريق حساب معامل الذكاء. **والسؤال الأول إذن هو: ما الذى يحدد الذكاء؟؟ فى رأى علم الاجتماع والأحياء، إن عدد الأفراد الموهبين فى المجتمع كما يتم قياسه عن طريق معامل الذكاء، هم نسبة محدودة. ويتضح هذا فى التوزيع القياسى فى المنحرف الجرسى الخاص بدرجات امتحان فئة عمرية معينة. وبمنطق الاستحقاق، فإن هؤلاء الأفراد الحاصلون على الدرجات المرتفعة، يجب أن يكونوا على القمة، بغض النظر عن وضعهم فى المجتمع، حتى يتسنى لهم**

استخدام مواهبهم أفضل استخدام. فهذا هو أساس النظرية الليبرالية لتكافؤ الفرص ولاعتقاد «جيفرسون» فى أن يصبح فرداً من النبلاء لأنه موهوب ضد أن يصبح من النبلاء عن طريق النسب.

إن كل هذا يجعل السؤال عن علاقة الذكاء بالوراثة شديد الحساسية. **فهل يورث الذكاء؟ وهل يمكن زيادة الذكاء عن طريق التربية؟ وكيف يستطيع الفرد فصل القدرات الفطرية عن الدافع من التخمين فى المهارات المكتسبة عن طريق التعليم؟** إن متوسط ذكاء خريج الجامعة يساوى ١٢٠، بينما يساوى متوسط ذكاء خريج المدرسة الثانوية ١٠٧ فقط. كما علق «فريتز ماتشلوب» – العالم الاقتصادى ببرينستون: إن مقدار الأموال الأكثر التى يكسبها خريجى الجامعات مقارنة بخريجى المدارس الثانوية تعد، بلا شك إلى حد كبير (فالرقم ٤٠٪)، نتيجة ذكاء فطرى أعلى وطموح أعظم. فمن الخطأ تماماً أن ننسب كل مقدار الأموال المكسوبة إلى الاستثمار فى التعليم الجامعى.(٤)

وقد واصل عالم النفس «ريتشارد هيرنستين» بجامعة هارفارد المناقشة باستخدام المعلومات التى قام بجمعها «أرثر جينسن» ببركلى – وهى أن ٨٠٪ من الذكاء مورث، بينما تساهم العوامل البيئية بـ ٢٠٪ فقط. ويناقش «هيرنستين» الموضوع بتوسع فيقول:

١) إذا كانت الاختلافات فى القدرات تورث،

٢) وإذا تطلب النجاح فى المجتمع هذه القدرات،

٣) وإذا تساوت البيئة،

٤) فستعتمد المكانة الاجتماعية إلى حد كبير على الاختلافات الوراثية.(٥)

يخلط «هيرنستين» بين وضعين مختلفين، التأكيد على أن المركز الوظيفي في المجتمع الأمريكي اليوم يعتمد إلى حد كبير على مستوى الذكاء، والاستحقاق الذي يحدد معامل الذكاء نظامه الطبقي. ويستنتج «هيرنستين»، أنه إذا تم منح جميع الأفراد بدايات متساوية، وإذا تحقق مبدأ تساوي الفرص كلياً، ستصبح الوراثة العامل الحاسم، حيث أن البيئة الاجتماعية ستكون واحدة للجميع. ويرسم هيرنستين صورة موحشة للفقراء الجدد:

... سيطرح خارجاً من الجنس البشرى ضعيفي القدرة (مفكرين وغيرهم)، غير القادرين على إجادة المهن العادية وغير القادرين على المنافسة من أجل النجاح والانجاز، وهم غالباً ما يكونون أبناء لآباء فاشلين بالمثل.[٦]

٢- إن علاقة الوراثة بالذكاء بالوضع الاجتماعي تتضمن خمسة أنواع من أسئلة محل نقاش. **السؤال الأول هو: هل يستطيع الفرد بأى حال من الأحوال أن يحدد نسبة كل من الوراثة والبيئة في الذكاء (يكون هذا محتمل فقط إذا افترضنا أنه ليس هناك ارتباط بين البيئة والوراثة أى** أنهم منفصلين عن بعضهم البعض. أى أن الطبيعة البيولوجية ليس لها تأثير على البيئة، ولكن هذا غير محتمل بالمرة). **السؤال الثانى هو:** ما الذى تقيسه اختبارات الذكاء بالفعل، **هل مهارات معينة فقط أم** قدرات ذكاء عامة؟ **السؤال الثالث هو: ما إذا كانت اختبارات قياس معامل الذكاء مرتبطة بالثقافة، بما في ذلك اختبارات الثقافة المزيفة التى لا تتعامل مع المعرفة المدرسية ولكنها تطلب من الطفل أن يستنتج** علاقات ويربط بينها وبين صورة تمثيلية. **السؤال الرابع هو: هل** الطبقة الاجتماعية للآباء أهم من مستوى ذكاء الفرد في تحديد دخوله

الجامعة أو فى حصوله على مركز مهنى فى المجتمع. **وأخيراً السؤال الحرج وهو: هل العلاقة بين الذكاء والمركز الاجتماعى وعدة عوامل أخرى تغيرت مع الزمن وهل يتقدم المجتمع أكثر نحو مبدأ الاستحقاق.**

إن مـا تخلطه الأطراف المتنازعـة، هو نوعين مـخـتلفين تمامـاً من القضايا. **القضية الأولى**: هل المجتمع - بسبب التمييز الطبقى أو التمييز الثقافى - يوفر أم لا تكافؤ فرص حقيقى وبدايات عادلة للكل. **القضية الثانية**: هل فى مجتمع لم ينجز فيه تكافؤ فرص حقيقى، ولكن نتج شكل جديد من عدم تكافؤ فى العائد المادى والمركز الاجتماعى المبنى على أساس الاستحقاق، هل يكون هذا مقبول؟ **بمعنى آخر، هل المطلوب هو مساواة حقيقية فى الفرص أم مساواة فى النتائج؟ إن التنقل من مكانة إلى أخرى هو الذى ميز الخلاف الشعبى فى السنوات الأخيرة وأحدث ارتباكاً فى المطالب السياسية التى ظهرت على أثرها.**(٧)

بداية، كان لمبدأ تكافؤ الفرص الاعتبار الرئيسى، فالخوف الواضح الذى خلقه مجتمع ما بعد الثورة الصناعية هو أن الفشل فى اللحاق بالسلم التعليمى يعنى البعد عن المراكز المتميزة فى المجتمع، إن المجتمع المبنى على أساس مبدأ الاستحقاق هو مجتمع «**أوراق الاعتماد**» حيث تصبح شهادة الانجاز - من شهادة جامعية واختبارات مهنية وتراخيص عمل - شرط أساسى للتوظيف فى المناصب العليا. وبذلك يصبح التعليم وسيلة حماية لأزمة الفرد. ويرى «لستر ثرو» إنه:

كلما زاد الطلب على العمالة المتعلمة، يجد الأفراد أنه يجب عليهم تحسين مستواهم التعليمى حتى يتسنى لهم الحفاظ على وظائفهم ودخلهم الحالى، لأنهم إذا لم يقوموا بذلك، سيقوم به

آخرون وبالتالى سيجدوا وظائفهم الحالية غير متاحة لهم. **أصبح التعليم وسيلة استثمار جيد، ليس لأن التعليم يستطيع أن يزيد من دخل الفرد عن ما إذا لم يرفع أحد من مستواه التعليمى ولكن بسبب أنه يزيد من دخلهم إذا ما رفع أحد من مستواه التعليمى بينما لم يقوموا هم بذلك**. وبالتالى، يصبح التعليم بمثابة حماية ضرورية للانفاق من أجل الحفاظ على نصيب الفرد. فكلما زادت واتسعت الطبقة العاملة المتعلمة، كلما أصبح حماية الانفاق ضرورة.(٨)

إن النتيجة المنطقية لهذه المخاوف من قبل المجموعات المحرومة، هى المطالبة بالقبول الحر بالجامعات. فإن السبب الرئيسى لهذا المطلب هو الخلاف القائم على أن الطبقة الاجتماعية للأباء هى العامل الرئيسى للاختيار بالنظام الوظيفى، وأن الدخول الحر للجامعات، بالرغم من التقديرات المنخفضة، سيعطى فرصة لمجموعات الأقلية للتنافس العادل فى المجتمع. فالقبول الحر بالجامعات لا يعد أكثر من كونه المبدأ الأمريكى التاريخى المنادى بأنه يجب إعطاء كل فرد فرصة لرفع مستواه، دون النظر إلى بدايته. ليس ذلك فقط، بل أنه يُعد أيضاً مثل الاعتقاد الأمريكى القائل بأنه إذا تم إعطاء أى طالب تعليم أكثر فإن ذلك سيكون له أعظم الأثر على نفسه. فهذا كان المنطق من وراء قانون المنح للجامعات، فقد كان هذا القانون هو السارى لمدة طويلة بل وكانت تمارسه الجامعات العامة خارج الشرق، وحتى قبل الحرب العالمية الثانية.

ولكن بالنسبة للبعض، فإن التوسع فى هذا المطلب أصبح بمثابة هجوم على مبدأ الاستحقاق. وقد كتب أحد المؤيدين: «**إذا أصبح القبول الحر بالجامعات محدود على عدد قليل من المؤسسات، فإنه بذلك لا يمثل أى تهديد لمبدأ الاستحقاق**. إن احتساب الفرد ضمن الصفوة سيُبنى لا على

أساس ذهاب الفرد للجامعة أم لا، بل على أساس أين ذهب الفرد للجامعة. فتعميم مبدأ القبول الحر بالجامعات سيقضى على الخط الفاصل بين مبدأ الاستحقاق ونظام التعليم العالى، بالإضافة إلى ذلك، فإلغاء نظام سلطة القبول بالجامعات، سيلقى بظلال الشك على مفهوم السلطة فى المجتمع الأكبر.(٩)

إن الاستنتاج المنطقى من كل ما سبق هو أن القبول بالمدارس العالية والجامعات بالدولة، ابتداء من كلية «بارسونز» إلى «هارفارد» يجب أن يكون عن طريق الكم. والاستنتاج الآخر هو بما أن هيئات التدريس والإدارة ستظل تحدد المدارس الممتازة، فهذا يعنى جعل مهمة التدريس فى نظام الجامعات القومية مسألة كم فحسب.

إن القبول الحر بالجامعات يعتبر وسيلة لتوسيع مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة للطلاب المحرومين وذلك عن طريق زيادة الأعداد المقبولة بالجامعات. ولكن هناك أيضاً السؤال عن الوظائف فى البناء الجامعى ذاته، أى فى الكلية وهيئة التدريس والإدارة. ففى الدراسة الشاملة عن البناء الوظيفى الأمريكى، أوضح كل من «بيتر بلاو» و «اوتيس دادلى دانكن» أن كل مجموعات الاقلية تقريباً تمكنت من تحقيق منزلة اجتماعية متساوية ونفوذ ومكافآت مادية – باستثناء النساء والزنوج. فإذا كان هناك تفرقة على أساس الجنس أو اللون أو الدين أو أى مقياس آخر غير المنصوص عليه والخاص بالكفاءة المهنية، فليس هناك أى تكافؤ حقيقى فى الفرص. المحاولة الثانية لتوسيع نطاق المساواة هى محاولة لزيادة عدد الوظائف الخاصة بالأقليات.

٣- فى الستينيات، أعلنت الحكومة الأمريكية أن هذا الموضوع مرتبط بالسياسة العامة أى أن «السلوك الايجابى» يجب أن يستخدم للتقليل من التعصب ضد الأقليات، وقد كان الرئيس «جونسون» هو أول من أعلن سياسة «السلوك الايجابى» فى الأمر التنفيذى عام ١٩٦٥. وقد أقرت فى

جميع المشاريع الفيدرالية، وفى أى من المناصب الوظيفية التى تمولها الأموال الفيدرالية، يجب أن يثبت أصحاب العمل أنهم حاولوا الحصول على أفراد أكفاء من المتقدمين للوظائف من الجماعات المحرومة، وأيضاً كان على أصحاب العمل توفير تدريبات خاصة عند اللزوم إذا لم يستطيعوا العثور على أفراد مؤهلين وأكفاء من طالبى الوظيفة. إن هذا البرنامج - مع برامج أخرى مثل برنامج «هيد ستارت» والبرنامج التعليمى التعويضى - قد تم تصميمه عن قصد ليعطى لأعضاء جماعات الأقلية، بالأخص الزنوج، حداً للمنافسة من أجل الحصول على الوظائف.

فى السنوات الأولى لبرنامج الحكومة الخاص بالسلوك الايجابى، كانت الجهود موجهة فى بادئ الأمر للحرف المهارية، بالأخص حرفة البناء حيث توجد سياسة موجهة لإلغاء العنصرية. وفى أوائل السبعينيات قامت حكومة «نيكسون» التى تعمل من خلال منظمة الصحة والتعليم والرفاهية بتوسيع هذا البرنامج ليشمل الجامعات، وأصبح على كل مدرسة لديها عقود فيدرالية، تقديم معلومات عن عدد أفراد الأقليات فى كل وظيفة سواء كانت وظيفة اكاديمية أو غير اكاديمية، وأن تضع أهداف واضحة لزيادة عدد أفراد مجموعات الأقلية فى كل تصنيف أو طبقة اجتماعية. وقد قام «ادوارد شيلس» بإجمال اللائحة كالآتى:

«لقد تم إعلان الجامعات أنه لكل مجموعة من الموظفين، يجب أن يتم تحديد نسبة التعويضات وعدد أفراد الأقليات فى كل فئة بواسطة ما يعرف «بالتصنيف العرقى» مثل: الزنوج والشرقيون والهنود الأمريكيون والأمريكيون من أصل أسبانى. ويجب أن يصاحبها برنامج السلوك الايجابى الذى يحدد بدقة

وايجاز المشكلات ويتضمن اقتراحات وخطط أكثر دقة للتغلب عليها. كما يجب أن يتضمن برنامج السلوك الايجابى أهداف محددة ومواعيد تحقيق هذه الأهداف على المدى القريب والبعيد. إن الشرط التحليلى يجب أن يُستخدم لتقييم وسائل ومصادر التطويع، ألا وهى العدد الكلى للمرشحين الذين تمت إعادة مقابلتهم والوظائف المعروضة وعدد الأفراد الذين تم توظيفهم مع عدد أفراد مجموعات الأقلية الذين أعيدت مقابلتهم، ....،(١٠)

إن الهدف الرئيسى للأمر التنفيذى هو القضاء على التمييز ولكن من الصعب إثبات وجود تعصب، بالأخص عندما تكون المؤهلات المطلوبة لوظيفة ما محددة للغاية. وأصبح امتحان الوزارة كالآتى: **بالنسبة لأفراد جماعات الأقلية الموجودون بجميع المستويات الوظيفية، هل عددهم مساوى لنسبتهم فى المجتمع مثلاً، لو حصلت ٣٠ ٪ من السيدات على درجة الدكتوراه، هل هذا يعنى أن ٣٠ ٪ من هيئة التدريس سيكونوا من السيدات؟ إن المقصود نظرياً من ذلك هو تحديد «هدف»** رقمى لنسبة النساء والزنوج. من حيث المبدأ، **يعنى هذا أن تكون هناك نسبة معينة أو أولوية فى تعيين أفراد من مجموعات الأقلية.**

٤- إن الغريب فى هذا التغيير، هو أنه بدون أى مجادلات تم تقديم مبدأ جديد تماماً خاص بحقوق الأفراد - فى السياسة. من خلال الممارسة العملية، تحول هذا المبدأ من التمييز أو المحاباة إلى التمثيل. يتم تعيين النساء والزنوج والمكسيكيون الأمريكان بنسبة تتناسب مع عددهم لأن ذلك حقهم. وتم وضع كلا من مبدأ الكفاءة المهنية والانجاز الشخصى فى مرتبة أدنى من المبدأ النسبى الجديد الخاص بالهوية المشتركة.

إن مضمون هذا المبدأ الجديد بعيد المنال. فمنطقياً، يصر الفرد على الحصة النسبية حيث تكون المهارة «متجانسة»، أى عندما يستطيع أى فرد أن يحل محل الآخر بسهولة. ولكن بالتركيز على هوية الجماعة بدلاً من هوية الفرد، وبعمل معادلة عن عدد السيدات الحاصلات على درجة الدكتوراه مقارنة بعدد الوظائف التى يجب أن يشغلنها، تفترض بذلك الحكومة أن الطبقة العاملة المتعلمة متجانسة، أى أن الموهبة والانجاز الفردى أقل أهمية من امتلاك الاعتماد. يمكن أن يكون هذا صحيحاً بالنسبة لبعض الوظائف، لكن ليس فى العمل الجامعى أى فى التدريس والبحوث الجامعية، عندما تكون المميزات الشخصية هى الامتحان الوحيد، فعندما نضع شخص فى منصب يتم تمويله بحوالى ثلاثة أرباع مليون دولار، يختلف هذا اختلافاً كبيراً عن استئجار سباك أسود اللون بدلاً من أبيض. فحصول فرد على درجة علمية لا يعنى أن يكون هذا الفرد مؤهل لمركز عالى مرموق.

بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الحصة النسبية والاستئجار بالأفضلية يعنى تحطيم للمعايير. إن الافتراض الذى ليس هناك مفر منه الخاص بالمقياس النسبى فيما يتعلق بتولى الوظائف الجامعية الثابتة هو أن أفراد الأقليات هم أقل كفاءة ولا يستطيعون المنافسة مع الغير، حتى ولو تم اعطائهم الفرصة لذلك. ما هو تأثير كل هذا على التقييم الشخصى للفرد المستأجر على أساس «الدرجة الثانية»؟ وما تأثيره على نوعية الجامعة، والتدريس بها والبحوث والروح المعنوية إذا كانت هيئات التدريس تمتلئ على أساس الحصة النسبية. ولكن الحصص النسبية نفسها ليست بالأمر البسيط. وإذا كان التمثيل هو المقياس الوظيفى، إذن ما هو المنطق من وراء توسيع المبدأ ليشمل فقط النساء، والزنوج والمكسيكيون والبورتريكيون والهنود الأمريكيون والفلبنيون والصينيون واليابانيون وهم الذين يعتبروا النوعيات

المذكورة بالدليل الخاص بمنظمة الصحة والتعليم والرفاهية؟ ولماذا لا يتم توسيع هذا المبدأ ليشمل الايرلنديين والإيطاليين والبولنديين والجماعلت العرقية الأخرى؟ وإذا كان التمثيل هو المقياس، فما هو أساس هذا التمثيل؟ فى إحدى كليات كاليفورنيا الاقليمية، كما أوضح «جون بانزل»، طالب المكسيكيون الأمريكيون أن تكون ٢٠ ٪ من إجمالى طاقة العمل من المكسيكيون الأمريكيون، لأن ٢٠ ٪ من المجتمع المحيط عبارة عن مكسيكيون أمريكيون. أما الطلبة الزنوج فقد رفضوا هذا وقالوا أن القاعدة الصحيحة التى يجب أن ترتكز عليها هى ولاية كاليفورنيا، والتى ستوفر مزيج مختلف من الزنوج والمكسيكيون الأمريكيون. هل ينتظر من جامعة المسيسبى أن تقوم بتعيين ٣٧ ٪ من الزنوج فى هيئة التدريس لأن هذه هى نسبة السكان السود فى منطقة المسيسبى؟ وهل سيقل عدد اليهود فى هيئات التدريس بمعظم كليات الدولة، لأنه من الواضح أنهم يمثلون الأغلبية بالنسبة لعددهم؟

إذا كانت كل من العرقية والأقليات مقياس، فلماذا لاتصبح الاعتقادات الدينية والسياسية مقياساً للتمثيل المتوازن؟ لقد قال «ريجان»، حاكم كاليفورنيا، إن المحافظين غير ممثلين بالمرة فى هيئات التدريس بجامعات الولاية، وهى حقيقة واضحة عند مقارنة التلون السياسى بهذه الهيئات بنتائج التصويت بكاليفورنيا، فهل يجب بناء على هذا أن يتم إعطاء المحافظين أفضلية فى التعيين؟ وهل يجب أن نطلب من جماعات معينة أن تدعم تدريس مواد معينة (أو وجود كتب معينة داخل مكتبات الكلية) والتى هى منافية لمعتقدات هذا المجتمع؟ وأثير هذا السؤال أولاً فى «ڤيرچينيا مارس بيرچيسى»، عام ١٩٧٩ . وأقرت الهيئة التشريعية المبدأ ثانية فى العشرينيات باستثناء تدريس التطور فى هذه الولاية المتشددة أو المتعصبة.

إن السخرية التاريخية فى مطلب التمثيل على أساس المبدأ النسبى، هو الانعكاس الكلى للقيم الجذرية والإنسانية. إن الهجوم الليبرالى والراديكالى على التعصب أو التفرقة كان يركز على رفضه لحصول الفرد على مكان ما بناء على النسب إلى جماعة ظالمة أو غير عادلة. إن هذا الفرد لا يتم الحكم عليه بصفته الفردية ولكن يتم الحكم عليه واستبعاده - لأنه عضو فى جماعة معينة. ولكن ما هو مطلوب الآن وجوب حصول الفرد على وظيفة أولاً لأنه يمتلك خاصية جماعية معينة. فالشخص نفسه يختفى، وكل ما يظهر هو انتسابه لجماعة معينة. والسخرية الأكثر من ذلك هى أنه طبقاً للنقد الرديكالى للمجتمع المعاصر، لا يعامل الفرد بصفته فرد بل بصفته مجموعة أدوار تمزقه وتنزله إلى صفة واحدة غالبة وهى دوره الرئيسى الذى يلعبه فى المجتمع، ولكن بعد تغيير هذا المبدأ، نجد الآن أنه يتم اعطاء الفرد الأولوية بمقتضى الدور الذى يلعبه، وعضويته أو انتماءه للجماعة، ويتم انزال الفرد مرة أخرى لمكانة أقل لإبطال صفته الفردية بوصفه شرط أو متطلب أساسى للحصول على مكانة فى المجتمع. وهذا هو المنطق فى طلب استخدام الحصص النسبية.

ثانياً: اللامدرسية:

لقد ظهر من اتجاه مختلف - هجوم آخر على فكرة الاستحقاق: لقد تم هناك جدل وخلاف لاخضاع المدرسية لمتطلبات التفكير الفنى وبأن المدرسة تفترض أن لها تأثير غير متكافئ فى المجتمع. ويزيد «إيفان إليتش» المناقشة حدة بقوله:

إن المنهج الخفى يعلم كل الأفراد أن المعرفة القيمة هى نتيجة للتدريس وأن المؤهلات الاجتماعية تعتمد على المكانة التى يتم الوصول إليها فى الاجراءات البيروقراطية. وعندما يُحول المنهج الخفى إلى المنهج الظاهر إلى سلعة ويجعل اكتسابه أهم صورة للثروة. فالشهادات المعرفية - بخلاف حقوق الامتلاك والسندات المشتركة أو الميراث العائلى - فهى خالية من أى تحد ... فالمدرسة هى الطريق المقبول عموماً لسلطة أكثر، ولزيادة الشرعية كمنتج، ولمصادر أخرى للتعليم.(١١)

بالنسبة «لإليتش» - الذى يلعب دوراً غامضاً ككاثوليكى مذنب وكمتسلل فى طرقات وأماكن السلطة مما جعل منه رمز للفضول الثقافى(١٢) - هناك فرق بين التعليم والمدرسية. فالمدرسية هى الأداه التى تمكن الفرد من استيعاب «الرأسمال المعرفى»، تماماً مثل الأعمال التى سمحت للأفراد من قبل بتكوين رأسمال الشركة(١٣). أما التعليم فهو حرية كل متعلم فى تحديد أسبابه الخاصة للعيش والتعلم - وفى تحديد الدور الذى تلعبه المعرفة فى حياته. بما أن المدرسية أصبحت مجرد وسيلة، بل وعائق للتعليم، إذن يجب علينا أن نتخلص من المدارس وأن نبتكر طرق جديدة يستطيع الفرد من خلالها مواصلة التعليم الذى يحتاجه ويريده.

بالنسبة «لإليتش»، تخلق المدرسية سلطة جديدة والتى بموجبها يحافظ نصراء المعرفة على وظائفهم عن طريق السرية والمعرفة التقنية التى تعتبر منفصلة عن باقى المجتمع. إن التعليم المؤثر يتطلب انكار لصحة جميع الحقائق ولتعقيد الأدوات التى يجد فيها الفنيين المعاصرين ميزاتهم والتى بدورهم يعتبرونها محصنة عن طريق تفسير استخدامها كخدمة للأغلبية(١٤).

إن الفرق بين التعليم والتدريس فرق نسبى، ففى فترات سابقة كان هناك تواصل بين الاثنين. ولكن عشنا بعد ذلك (كما يعبر عن ذلك چيمس كولمان) فى مجتمع «تغير المعلومات»[١٥]. فالخبرة المباشرة فى حقل أو فى قرية صغيرة ربما كانت كبيرة، ولكن مدى الخبرة المفوضة والمعرفة بعالم الفن أو الثقافات والحضارات والسياسة خارج النطاق المباشر للفرد، كانت مقتصرة على الكتب والمدرسة. فالمدرسة كانت المنظم الرئيسى للخبرة والمنسق للقيم. أما اليوم فقد تغير الموقف تغيراً تاماً. فإذا كان مقدار الخبرة المباشرة للطفل قد تضائل، فهذه نقطة محل نقاش. فإن الاعتقاد فى أن الطفل اليوم مع زيادة حركة السفر وتنوع المثيرات الحضرية المتاحة أمامه، يمتلك قدراً أقل من الخبرة المباشرة عن ذى قبل يعتبر اعتقاد وهمى، إن مع انتشار وسائل الاتصال وفتح نوافذ واسعة على العالم الخارجى والتى يوفرها التليفزيون والمجلات المختلفة والكتب المصورة وما شابه ذلك، فقد اتسع مجال الخبرة المفوضة اتساعاً كبيراً، فالتعليم خارج المدرسة يكون من خلال مؤثرات عديدة من وسائل اعلام ومجموعات الزملاء، أما المدارس فقد أصبحت أكثر تخصصاً وأكثر مهنية بسبب أن دورها أصبح أشبه بدور الحارس.

السؤال الآن هو: إذا ما كانت هذه العلاقات المتغيرة تتطلب لا مدرسية المجتمع أم مفهوماً مختلفاً تماماً عن التعليم والمدرسية، إن صورة «إليتش» مأخوذة من «إميل»، ولها نفس اللغة المنمقة، وكذلك التوكيد على «أصولية الوجود» أو «حقيقة الوجود» – وهى كلمات حديثة منافقة ولايمكن أبداً تعريفها، وهناك أيضاً الفكرة المنادية بأنه لا يجب على الفرد أن يتفق مع تقاليد وأعراف المجتمع ولكن يجب أن يقرر ذلك بنفسه ولنفسه، كما لو أن هناك مئات الملايين من الدقائق المستقلة بدلاً من عدة مجاميع فرعية للاحتياجات المقيدة اجتماعياً

للفكر. وهناك كذلك اللافكرية أو اللاعقلانية، التى تعتبر الخبرة، وحدها هى الحقيقة بدلاً من الدراسة المنظمة. بل إن هناك نفس التلاعب بالمصادر الرئيسية أو الأساسية – ألا وهو «الكذب الراقى» والذى يقوم «اليتش» ببيعه من أجل القضاء على العادات – لإعادة خلق «الطبيعة» وذلك لتنسيق الرغبات مع القوة. ولكن فى النهاية، كما فى «إميل» فالبحث ليس عن المعرفة أو التعليم بل من أجل الهوية، هوية البراءة المفقودة وهوية الساذج.(١٦)

إن الصعوبة فى مجادلة «إليتش» – كما الحال مع الحداثة – أنها تخلط الخبرة بجميع أنواعها مع المعرفة. فالخبرة يجب أن تكون واعية ويكون هذا – كما يقول ديوى – عن طريق المزج بين المعانى القديمة والمواقف الجديدة وبذلك فإن هذا المزج يغير من شكل الاثنين(١٧). فالمعرفة هى التنظيم المختار ثم إعادة تنظيم للخبرة من خلال مفاهيم متعلقة بعضها ببعض. فالعالم الواقعى ليس عالم محدود، حتى يتم طبع المواقف فى عقل الفرد كما هو الحال فى المرأة. وهو ليس عبارة عن تدفق من الخبرة حتى يتم اختباره طبقاً لرغبة الفرد (أو لارتباطه «بذاتى»)، ولكنه عبارة عن مجموعة من المعانى والمفاهيم المنظمة بواسطة العقل، والتى تؤسس علاقات بين الحقائق والنتائج الظاهرة.

من حيث المبدأ، ليس هناك أى داع لوجود خلاف بين الاسلوب المعرفى والاسلوب الجمالى، لأنه كما يزعم فالتوجيه التقنى مهتم فقط بأعداد الحضارة. فى جوهر المعرفة – كما لاحظ ديوى – هناك تفاعل بين الاثنين. فالاسلوب المعرفى يجعل التنوع فى الخبرات أكثر وضوحاً عن طريق اختزاله إلى صيغته المفاهيمية. أما الاسلوب الجمالى فهو يجعل الخبرة أكثر وضوحاً عن طريق تقديمها بشكل معبر. فالاثنين يدعموا بعضهم البعض بطريقة واحدة.

٥- إن الشئ الذى يجب أن يكون مشترك هو الاعتماد على الحكم - ابداء التمييز وخلق معايير تسمح للفرد بمعرفة الزائف من الحقيقى والمدعى من الأصيل. فالمعرفة هى نتاج الوعى بالذات والمقارنة المتجددة والحكم على الأفكار والأشياء الحضارية من أجل القول بأن هناك شئ أفضل من شئ آخر (أو أكثر تعقيداً منه أو ربما أكثر جمالاً أو أياً كان المقياس الذى يرغب المرء فى تطبيقه) وأن هناك شئ أحق من شئ آخر. ولهذا فإن المعرفة هى شكل من أشكال السلطة، والتعليم هو عملية ترقية لطبيعة الأحكام الرسمية. هذا هو المنطقى العقلى من وراء التعليم.

وقد أضيف إلى ذلك العبء الخاص بمجتمع ما بعد الثورة الصناعية. فليس على أحد أن يدافع عن أبعاد التعليم الفنى - وتأكيد التعليم على التوجيه المهنى وعلى التخصص - كما جاء أن المدرسية أصبحت أكثر ضرورة عن أى وقت مضى. ولكن بالنظر إلى حقيقة أن هناك الآن العديد من الطرق المختلفة التى يكتسب منها الأفراد المعلومات والخبرات، فيكون هناك ضرورة للفهم الواعى للعمليات المفاهيمية كطريقة لتنظيم معلومات الفرد من أجل تكوين وجهات نظر متماسكة ومترابطة عن خبرات الفرد، فالنظام الفكرى هو مجموعة من الألفاظ المتناسقة والتى تجمع فى مجموعات - الصفات المختلفة للخبرة أو خصائص الشئ - مع بعضها البعض وذلك فى نظام أسس للتجريد من أجل ربطهم أو تمييزهم عن الصفات والخصائص الأخرى، ولمعرفة ما هو مشترك وما هو مختلف من أشكال الخبرة، فالموضوع الذى آثرته فى المقدمة عن الحاجة إلى مؤشر هندسى للمقارنة بين المجتمعات هو وظيفة التعليم. وكما أن حل مشكلة الهوية بالنسبة للأفراد هى ادماج لأوجه متعارضة للنمو فى وحدة متماسكة كذلك تكون المعرفة تنظيم للخبرات مختبر ضد أشكال أخرى للخبرة من أجل خلق معايير مناسبة للحكم.

إن وظيفة الجامعة فى مثل هذه الأحوال هى أن تنقل لبعضها البعض أشكال التحقيق الواعى. فالوعى التاريخى والذى هو فى صدام دائم مع التقاليد يمكن اخضاعه للاختبار. أما الوعى المنهجى فهو يجعل كلاً من الأسس المفاهيمية للتحقيق وافتراضاتها الفلسفية واضحة. والوعى الذاتى يجعل الفرد واعى لأسباب حكمة المسبق ويدع الفرد يستعيد قيمه من خلال الدراسة المنظمة للمجتمع. فالتعليم هو تجديد لأدوات ومواد الماضى دون الاستسلام التام لحقائقها أو الخضوع لمعتقداتها. فهو محاولات مستمرة، محاولات بين الماضى والمستقبل، العقل والاحساس، والتقاليد والخبرة، وهو بسبب محاولاته فهو المصدر الوحيد للحفاظ على حرية التحقيق. إنه التأكيد على المبدأ العقلى والنظام الفنى من خلال البحث عن علاقات بين المعارف المتعارضة.

ثالثاً: نحو إعادة تعريف المساواة:

لقد أصبحت قضايا التعليم والدخل والمستوى الاقتصادى من أمور السياسة الاجتماعية لأن المساواة كانت إحدى القيم الرئيسية للحكومة الأمريكية. ولكن لم يوجد أبداً معنى محدداً للمساواة، وكانت أول صورة لهذه الفكرة فى القرن الـ١٧ مختلفة تماماً عما أُفترض فى شكلها المعروف بالعقد الثالث من القرن الـ ١٩ وكان لهؤلاء الذين أسسوا المستعمرات – فى نيوانجلند، على الأقل، بدءاً بالأباء المهاجرين التابعين لميثاق «ماى فلاور» – تصوراً لأنفسهم على أنهم «جماعة من الرجال الأفاضل الذين يعرفون أنهم تحت ضغوط مقدسة». كانت المساواة موجودة، ولكن بالمعنى السوريتانى للمساواة فى الأشخاص المختارين. إن مفهوم الفضيلة والاختيار وفقاً للقدرة – إن لم يعد وفقاً للنعمة الإلهية – بين الأباء الدستوريين قد سيطر على تفكيرهم. فالدمج الدقيق لتخيلات الجمهورية الرومانية والفكر اللوكى

(نظرية چون لوك) كوّنت لغتهم، بما أن كليهما أكدا على الفضائل والعمل الخاص بالزراعة. وكان الموضوع الرئيسى هو الاستقلال والشروط التى يستطيع بها الإنسان أن يكون مستقلاً. ولكن فى الاستخدام الفعلى للغة اللوكية، يوجد التزام مطلق للسلطة، وهى سلطة الفكر. وبما أن التفكير كان يتم تقديره، فكان يعتقد أن بعض الرجال «يفكرون» أفضل من غيرهم وأنهم أكثر قدرة وذكاءاً - وبالتالى شكلوا الارستقراطية الطبيعية.

إن التغيير الوحيد كان يُعرف «بالإقناع الچاكسونى» (باستخدام حملة أو تعبير مارڤين ماير) حلت العواطف والاحاسيس محل التفكير واعتبرت مشاعر كل إنسان فى الواقع مثل غيره. وهذا ما تشير إليه الاستنتاجات المدهشة «لتوكويڤيل» وافتتاحية «توكويڤيل» «الديمقراطية فى أمريكا» هى:

«لم يستوقفنى شئ من الابتكار والابداع الموجود فى الولايات المتحدة الأمريكية أكثر مما راعنى - خلال إقامتى - تساوى الأوضاع الاجتماعية. لقد كان من السهل ملاحظة التأثير العميق لهذه الحقيقة الأساسية ظاهراً فى جميع أحوال المجتمع. فهذه المساواة إنما تعطى طابعاً مميزاً للآراء العامة كما أنها تعكس تجاوزات خاصة للقوانين ومبادئ جديدة لهؤلاء الذين يحكمون، وعادات شخصية للمحكومين». وانعكاساً لقوة هذا المبدأ الجديد، ويستنتج «توكويڤيل» الآتى:

«ولهذا، فإن التقدم التدريجى للمساواة هو شئ مُقدّر. والسمات المميزة لهذا التطور هى: عالميته ودوامة، هو أمر يتم يومياً وليس للفرد يد فيه، كل الأحداث وكل الأشخاص تساعد على تقدمه للأمام، ولكن هل من الحكمة أن نعتقد أن حركة مثل هذه تم تنفيذها كل هذه المدة، تُشل حركتها بواسطة جيل واحد فقط؟ هل من الممكن على فرد أن يتخيل أن الديمقراطية - والتى قضت على النظام الإقطاعى وقضت على الملوك - سوف تتراجع أمام

الطبقات الوسطى والأغنياء؟ هل سوف تتراجع الآن مع أنها أصبحت بهذا القدر من القوة وأعدائها وخصومها بهذا الضعف؟(١٨)

فى أمريكا القرن التاسع عشر، لم تكن فكرة المساواة - معرفة بتعريف محدد. ففى أدبيات القرن ١٩ وأفكار الساسة الذين ذهبوا الى أن كل إنسان مثله مثل الآخر، ولا يوجد فرد مثله مثل الآخر، ولا يوجد إنسان أفضل من أى فرد آخر. هذا معناه ألا يتخذ فرد ملامح الكبرياء الارستقراطى ويمارسها على فرد آخر. ولهذا الحد، كان رد فعل سلبى تجاه المجتمع الأوروبى المتعلم تعليماً عالياً بهذه البلد، فمنذ ذلك الوقت فهموا المساواة بهذا الشكل. وفى الجانب الايجابى، كانت المساواة تعنى فرصة التقدم إلى الأمام بصرف النظر عن جذور الشخص أو أصله. وبمعنى آخر أنه لا توجد حواجز رسمية أو مراكز مفروضة تقف عقبة أمام أحد. أنها كانت هذه المجموعة المؤلفة من صفات - عدم التفرقة والتأكيد على الانجازات الشخصية - التى أعطت أمريكا القرن التاسع عشر طابع الثورة، لهذا الحد حتى عندما حضر إلى هنا المسمون بالألمان الـ ٤٨، بمن فيهم أعضاء نادى العاملين الاشتراكين الماركسى أمثال كريج وويلتش، فإنهم تركوا الاشتراكية الأوروبية وأصبحوا بدلاً من ذلك يؤيدون الجمهورية.

ما هو مُعرض للخطر الآن هو إعادة تعريف المساواة. والمبدأ الذى كان سلاح لتغيير جذرى فى النظام الاجتماعى، مبدأ المساواة فى الفرص، يرى وكأنه يقود طبقية جديدة، والمطلب السائد هو الأسبقية العادلة فى المجتمع، بتعبير لوك، تطلب التقليل فى عدم المساواة أو خلق مساواة فى الدخل والمكانة والنفوذ لكل الناس فى المجتمع. وهذه كانت أهم قضية فى مسألة القيم فى مجتمع ما بعد الثورة الصناعية.

ومسألة المساواة فى الفرص تأتى فى الاعتقاد فى الليبرالية الكلاسيكية.

بمعنى أن الفرد – وليس العائلة أو المجتمع ولا الدولة – هو الوحدة الوحيدة للمجتمع ومهمة الترتيبات الاجتماعية هى منح الفرد الحرية لتحقيق أهدافه من خلال عمله لكسب ملكية، وبتبادل المنافع ليوفى احتياجاته، وبالتقدم لأعلى ليصل إلى مكانة مناسبة تتناسب مع ميزاته ومواهبه. وكان من المعتقد أن الأفراد يختلفون فى المواهب الطبيعية وطاقتهم ودوافعهم فى اعتقادتهم فيما هو مرغوب ولابد أن تتخذ مؤسسات المجتمع الاجراءات لتنظيم منافسات عادلة والتبادل النفعى لتحقيق تلك الاحتياجات والكفاءات الفردية المتنوعة.

إن تكافؤ الفرص كمبدأ يرفض أسبقية الأصل والمحاباة للأقارب، والمحسوبية أو أى مقياس آخر لتعيين شخص ما فى وظيفة غير المنافسة العادلة المفتوحة بالتساوى للموهبة والطموح. فهى تؤكد، بلغة «تالكوت بارسونز»، على الشمولية على التخصصية، والانجاز على النسب، فهو هدف مشتق مباشرة من حركة التنوير الفلسفية (فى القرن الثامن عشر)، كما تم تنظيمها بواسطة كانت، فمبدأ الميزات الخاصة الشخصية تم تعميمه كضرورة مطلقة.

إن البناء الاجتماعى للمجتمع المعاصر – بشكله البورجوازى بتعميم الأثرياء وبشكله الرومانتيكى كدافع للطموح، وبشكله الفكرى فى أسبقية المعرفة، مبنى على أساس هذا المبدأ. فالمجتمع الطبقى – فى القرن الثامن عشر وما قبله – أعطى أفضلية تشريعية للحصول على الأراضى والألتحاق بالجيش والكنيسة وحق الابن الأكبر فى الأرث، وبغير ذلك لايستطيع أحد الوصول إلى هذه المؤسسات. حتى عندما كانت هناك تحركية أسمية، فالمناصب فى الجيش (كما فى انجلترا حتى منتصف القرن التاسع عشر) كانت متاحة فقط عن طريق الرشوة، وكانت الرتب الكنسية ذات الدخل

متاحة عن طريق العلاقات العائلية. إن التقدم يعنى استئصال النظام الطبقى عن طريق مبدأ التفتح والتغير والتحرك الاجتماعى. وقد حل الرأسماليون والمقاولون محل الارستقراطيون ملاك الأراضى وأصبح للمندوب الحكومى سلطة على الجيش، وخلق المفكر الكاهن. ومن حيث المبدأ، أصبحت جميع هذه الوظائف الجديدة متاحة لجميع الأفراد الموهوبين. وبذلك فقد حدثت ثورة اجتماعية كاملة، وتغيير فى الأساس الاجتماعى للمنزلة والسلطة، وأسلوب جديد للوصول إلى المراتب المرموقة والتميز فى المجتمع.

إن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية يضيف مقياس جديد لتعريف الأساس الطبقى والوصول إلى منزلة مرموقة: أصبحت المهارة الفنية شرطاً للقوة الفعالة، وأصبح التعليم العالى وسيلة للحصول على المهارة التقنية. نتيجة لذلك، فقد أصبح هناك تغير فى منحدر السلطة. كما فى المؤسسات الرسمية. فأصبح للكفاءة التقنية الأهمية الكبرى فى الصناعة، وحلت الرأسمالية الإدارية محل الرأسمالية العائلية (أى تركز النفوذ والسلطة فى يد عدد قليل من العائلات). وفى الحكومة، فقد حلت الإدارة المدنية والدواوينية محل المحسوبية. وفى الجامعات، باستثناء قدامى النخبة الاجتماعية، وضع حداً لتضمين الجماعات العرقية، واليهود بالأخص. وأكثر من ذلك، فإن الوظائف المهنية الجديدة، بالأخص الهندسة والاقتصاد، أصبحت مركزية ورئيسية للقرارات الفنية للمجتمع. إن مجتمع ما بعد الثورة الصناعية، بالنسبة لهذا البعد من المنزلة والسلطة، هو الامتداد المنطقى للاستحقاق. وهو تنسيق لنظام اجتماعى جديد مبنى، من حيث المبدأ، على الأولوية للموهبة المتعلمة. فى الواقع الاجتماعى، إن الاستحقاق هو إحلال مبدأ جديد لنظام الطبقية محل آخر، وإحلال مبدأ الانجاز محل النسب. ففى الماضى، كان هذا هو المعنى التقدمى لليبرالية، وقد تم اعتبار هذا المبدأ الجديد مبدأ عادلاً. فكان لا يتم الحكم على أو مكافأة الأفراد طبقاً للأصل أو الروابط الأصلية،

ولكن طبقاً لمميزاته الشخصية. يعتبر هذا المبدأ اليوم مصدراً جديداً لعدم المساواة وللظلم الاجتماعى، إن لم يكن ظلماً نفسياً أيضاً.

وأخيراً:

إن مجتمع بعد الثورة الصناعية - مجتمع الحداثه - قائم على مبدأ الاستحقاق، فالاختلاف فى المكانة وفى العائد يعتمدان على المهارات التقنية ومستوى التعليم. وهذا المجتمع يختلف عن المجتمع فى مشارف القرن العشرين فمنذ سبعون عاماً تقريباً كانت الوظائف تؤخذ عن طريق الخبرة والنسب وليس عن طريق الشهادات العلمية كما هو الآن فى مجالات الطب والهندسة والقانون وغيرها، حيث أصبح الاختيار الآن للمناصب العليا فى الوظائف الإدارية للمؤسسات لذوى الكفاءات والدرجات العلمية العالية.

وفى الاستحقاق يكون الأساس فى تقييم الفرد هو العلاقة المفترضة بين الانجاز والذكاء الذى يقاس بمعامل الذكاء. كان لمبدأ تكافؤ الفرص هو المطلوب، فالخوف الذى خلفه مجتمع ما بعد الثورة الصناعية هو الفشل باللحاق بالسلم التعليمى مما يؤدى إلى البعد عن المراكز المتميزة فى المجتمع، أى أن المجتمع مبنى على مبدأ الاستحقاق حيث تصبح شهادة الانجاز (جامعية، اختبارات مهنية، تراخيص عمل) شرط أساسى فى الوصول للمناصب العليا، وعليه يصبح التعليم وسيلة لحماية الفرد وزيادة دخله.

وفى المجتمع المصرى لا يوجد تميز بين الأفراد على أساس الجنس أو اللون أو العقيدة فالجميع متساوون فى الحقوق والواجبات. كما أن فرص التعليم متاحة لجميع الأفراد من فقراء وأغنياء ومجانى فى جميع مراحله كما أنه الزامى فى المرحلة الابتدائية. وأيضاً المساواة بين جميع أفراد المجتمع فى التعيين فى الوظائف الحكومية والمؤسسات والهيئات كل حسب مؤهلاته

وكفاءته وخبرته والترقى حسب الأقدمية والاختيار للأكفاء فى المناصب القيادية، وليس هناك فرق بين الرجل والمرأة، ولا يجوز فصل أى عامل فصلاً تعسفياً، ويشملهم التأمين ضد البطالة والمعاشات والتأمين الصحى.

كل هذه المميزات كانت غير متوفرة فى مجتمع ما قبل الثورة الصناعية إلا أنه مازال فى المجتمع المصرى بعض السلبيات من حيث المحسوبية والواسطة فى تقلد بعض المناصب الهامة والحزبية والنيابية، وفى أداء الخدمات، والحصول على مكاسب طفيلية بدون وجه حق، كما يلعب النسب دوراً كبيراً فى حصول بعض الأفراد على حقوق ومميزات كبيرة، مع افتقارهم للكفاءة والمؤهل لتولى هذه المهام والمناصب ونستطيع أن نؤكد أن القوانين والدستور تنظم تلك العلاقة وتسعى من خلال التشريعات الى تحقيق مجتمع الاستحقاق والمساواة، إلا أن الممارسة الفعلية والعملية غير ذلك تماماً وتعود الى مجتمع النخبه وتوارث المهن والوظائف وتكريس المكانه الاجتماعية والأصل والاجتماعى، الممارسة العملية مغايره تماماً لما هو منصوص عليه فى الدستور والقوانين.



المراجع والمصادر

1- Michael Young, **The Rise the Meritocracy, 1870 - 2033,** (London, 1958).

2- Gary, S.Beeker, **Human Capital**, (New York, 1964), p. 112.

3- Jenk and Riesman, **The Academic Revolution**, (N.Y. 1968), pp. 80 - 119.

4- Fritz Machlyup. **Education and Economic Growth**, Lincoln, Nebaska, 1970, p. 40.

5- Richard Herrnstein, **"I.Q.", The Atlntic Monthly** (September, 1971).

6- Ibid., p. 63

7- Christopher Jencks and associates, **Inequality: A Peassessment of the Effect of Family and Schooling in America** (N.Y. 1972), pp. 70 - 110.

8- Lastes Thurow, **"Education and social Policy". The Public Intersest, No, 28** (Summer, 1977), p. 79.

9- Jerone Karabel, **"Perspectives on Open Admission". Educationl Record** (Winter, 1977), pp. 42 - 43.

10- Edward Shits, **"Education" Minerva** (April 1971), p. 165.

11- Ivan Illich, **"After Deschooling. what?" Social Policy,** (September October, 1971), p. 7.

12- Ivan Illich, **Deschooling Society**, (N.Y. 1970). pp. 60 - 99.

13- Ivan Illich, **"The alternative to Schooling" Saturday Review,** (June 19, 1971), p. 18.

14- Richard Wallheim. "Ivan Illich." **The Listener** (December 16, 1971), P. 826.

15- James Coleman, **"Education in Madern Society."** in Computers Communications and the pulilic Interest ed Martin Greenbarger (13 alttinse, 1971).

16- J.J Rousseau, **Emile**, (N.Y. 1911) p. 125.

17- John Dewey, **Art as experienee** (N.Y. Capricorn ed. 1958), p. 275.

18- Alexis de Toqueille, **Deomcracy in America**, ed. J.P. Mayer and Max lerner, (N.Y. 1966), pp. 3-6.

19- Christopher Jencks, et al., Lnepuality, p. 8.

الفصل الرابع

التربية المستمرة فى المجتمع الديمقراطى الصناعى

- التربية المستمرة.
- الانتقادات التى وجهت الى التربية المستمرة.
- التخطيط لاحتياجات الكبار من التعليم.
- التربية المستمرة وتكافؤ الفرص.



مقدمة :

لقد وصل التعليم الإلزامى – على الأقل – فى الدول المتقدمة إلى أقصى مداه، وهذه المعركة استمرت وتجددت لفترة طويلة لتأكيد حق كل الأطفال – وليس فقط أقلية محظوظة أو متميزة – فى التعليم الأساسى. والإلزامية أثبتت دائماً أنها الطريقة الأكثر فعالية للتغلب على كل من تردد الأفراد المعنيين والعقبات التى يضعها هؤلاء الذين ينصب كل اهتمامهم على تضييق فرص التعليم وحصر نطاقه وتوفير القدر الكافى من العمالة الصغيرة الرخيصة. وبالمثل فإن التعليم ما بعد الإلزامى (الجامعى) قد زاد زيادة هائلة وانتشر فى خلال العشرين عاماً الماضية. ويعود هذا فى جزء منه إلى الدراسات التى أثبتت ضرورة زيادة الفرص المتاحة بالإضافة إلى الاستجابة للاحتياجات المتزايدة التى نتجت عن زيادة رقعة التعليم الاجبارى. لقد تم قياس التقدم دون عناية من خلال اجتماعات وندوات، بل وأكثر من ذلك من خلال جماعات من الأجيال الجديدة. **«إننا نتكلم ونفكر كما لو كانت مشكلتنا هى توصيل الفرص فى نظامنا التعليمى الحالى إلى جماعات لم يكن يصل إليها من قبل»**. بالمزيد من المدارس والمعلمين ثم تأتى بباقى الشعب إليهم. ولكن الأمر ليس بهذه البساطة. فالدراسات تصطدم بمشكلات القياس والتقدير والتى كانت حتى وقت قريب تقف عائقاً أمام محاولات التقديرات لآثار الانفاق على التعليم كما أن هناك عقد غير إلهى إن لم يكن غير مكتوب بين سيطرة المؤسسات والتربية قد حظر أى مناقشة للتعديلات ذات الأثر الكبير والهام على توزيع الموارد.

إنه من الصعب دائماً الحكم على مدى نجاح السياسات عندما يتحتم بقاء

القوة المؤيدة لتلك القياسات غير التقليدية فى منزلة الخيال – لتوضيح مدى فشل التوسع الذى تعرضنا له سابقاً، حيث لم ينجح فى تحقيق أهدافه، فمثلاً لتحقيق مشاركة إجتماعية أكبر تجاهل إحتمال أن مثل هذا التقدم فى غياب الطبقية لم يكن ملحوظاً أو حتى سلبياً. ولكن الثقة فى فعالية التربية وقيمة الاصلاح التربوى قد انهارت فى السنين الماضية مسببة التأخر الملحوظ فى تحقيق الاستثمار المتزايد، كما تعرض الدراسة عجز التربية أمام الظروف الاجتماعية السائدة. وهكذا فإن مطلب التربية – بنصيب متزايد من المصادر المحدودة – عُرضه لأن يجد عدداً أقل من المؤيدين، إلا إذا تم استغلال هذه الموارد بطريقة أكثر فعالية. كما ظهرت الحاجة إلى ربط التربية بالسياسات الأخرى على الرغم من أن إعادة التفكير فى كيفية بناءها يمكن أن يساعد على التخلص من نقاط ضعفها الظاهرة: كالفشل فى مواجهة المطالب المتغيرة للشباب خاصة من المراهقين؛ الاخفاق فى الاستجابة للمطالب الضرورية الخاصة بهم إذا احتاجوا لمشورة المختصين؛ المشاركة غير الفعالة لتعويض عدم المساواة، عدم القدرة على توفير هيكل مناسب للنظرية والتطبيق المرتبطين وعلى الأخص عدم الاهتمام بالتغييرات التى تطرأ على نظام عالم العمل.

وكان سبباً لإدراك نقاط الضعف تلك وأسبابها هو مجموعة الدراسات التى تمت تحت عنوان: «**التربية المستمرة**». وأنه مازال موضع جدل وتقدير عدد وطبيعة الدعائم التى استخدمت لتصل إلى تلك المجموعة من القياسات، ولكن الهدف الأساسى هو موائمة النظام التعليمى حتى لا تكون فرص التعليم متاحة فى السنين الأولى من حياة الفرد فقط، بل يجب أن يكون متاحاً على مراحل بالتبادل مع العمل والنشاطات الأخرى طوال حياة الفرد. ولكى تكون هذه السياسة منظمة وبالتالى مفهومة فإنها يجب أن تبنى على دعامتين: **الأولى عمودية** ومن خلالها يمكن أن يكون ربط تعليم

الكبار بالمدارس الأولى فعالاً، حيث يقضى على الحواجز بتشجيع الأفراد على تغيير نظام حقوقهم التربوية؛ **والثانية أفقية ومن خلالها** يرتبط التعليم والتدريب بالسياسات الاجتماعية ونظم التوظيف التى تؤثر على عمل ووقت فراغ الناس. **وفى الصفحات التالية** سوف نقدم – وصفاً – الخطوط العريضة لمبادئ تلك السياسة، ثم نتعرض لبعض نقاط الجدل وفى النهاية سوف نشير باختصار للدور الذى تلعبه التربية المستمرة فى تأييد التغيرات التى تطرأ على البناء الاقتصادى الاجتماعى.[١]

أولاً: التربية المستمرة:

من الواضح أن فكرة التربية المستمرة لها صلة بالتعليم الأساسى والجدل حولها لا يعنى ترك التعليم الأساسى دون إصلاح، على الرغم من أن مبدأ الاستمرارية ينطبق أساساً على التعليم ما بعد الإلزامى فإن هذه المسألة يمكن أن توضع تحت عنوانين: **الفعالية بالنسبة للدرجة التى حققت بها بعض مصادر التمويل أهدافها والثانى عدالة التوزيع والتى لا تعنى هنا المساواة المطلقة للثروات والممتلكات ولكن توزيع أكثر عدالة للإنتاج المادى وغير المادى.** ويتشابه هذا مع الفرض بوجود علاقة قوية بين التوسع فى التربية وفرص العمل والاصلاح.

إن من أهم العوامل التى تحدد مدى فعالية التربية: الدافعية والتغير. إن العلاقة بين الدافعية وتحقيق الذات والهدف كانت على الدوام واضحة، وعموماً إذا أخذنا فى الاعتبار الحقيقة التى تؤكد العلاقة بين غياب الدافعية والفشل. **والنظام القائم يعنى أن أول من يترك قطار التعليم هو من يجد أكبر صعوبة فى اللحاق به مرة أخرى.** وبوضع هذا فى الاعتبار نجد أن المعلمين غالباً ما يركزون جهودهم على إمداد الطلبة غير المتميزين والضعاف بالمقومات الأساسية التى تعينهم فى حياتهم وعلى الرغم من أن

هذه المقومات البسيطة يمكن أن توجه هؤلاء الطلبة إلى مستوى محدود من الوظائف والمهن، إلا أن جهود المعلمين معهم تستحق كل الإعجاب وليس الانكار ولكن بالتأكيد أن هؤلاء الطلبة سيكون لديهم استعداد وقابلية أكبر إذا منحوا الفرصة ليتعودوا للتعليم فيما بعد وحينما يختاروا لأنفسهم متى وماذا يدرسون وبالتالى يقدرون بأنفسهم قيمة التعليم.(٢)

والجدل لم يتعلق فقط بهؤلاء المتعلمين غير المنتظمين فى جميع المواد الدراسية، فبالنسبة لمعظم الناس – ومنهم المعلمين على جميع المستويات – فإن الخبرة الأوسع سوف تساعد الطالب ليحدد بصورة أوضح ماذا يريد أن يتعلم وتمده بطرق توظيف معرفته النظرية. عملية النضج المعقدة للقدرات والتفاعل بين تأثير العوامل الوراثية والبيئية سوف يخدم بطريقة أفضل بالفرص التالية التى توفرها طرق التدريس والمناهج المناسبة لتعليم الكبار. وبالإضافة لهذا فإن القابلية للتعلم تقل بعدم توظيف هذا التعلم، كما أن احتمال التعلم الخاص بالإعداد للمهن فإنه يكون باستمرار وليس بصفة نادرة ولكنه فى الواقع يسوؤ بسبب نقص الفرص. وباختصار فإن القرائن من الدراسات السيكولوجية والرأى العام والمنطق يسيران فى نفس الاتجاه.(٣)

هناك اثنان من الآثار الجانبية لتلك الدراسات التى تؤيد عودة الكبار للتربية ويجب أن نذكرهما فى هذا الصدد. فإذا تطورت فكرة التربية المستمرة فإننا سنواجه زيادة فى الجماعات مختلفة الأعمار والتى تسعى لمواصلة التعليم حيث يستطيع الفرد – دون أن يكون على درجة عالية من المهارة – أن يجد تفاعلاً بناءاً بين الكبار الناضجين والطلبة الأصغر بدلاً من وضع كل مجموعة من مرحلة عمرية متماثلة معاً. والأثر الثانى أنه بعد تقرير «بلاودن Plowden, 1967» ظهر الوعى بالآثار الحاسمة لاتجاهات الأبوين على التحصيل التربوى لأبناءهم. إن أهمية التربية المستمرة لا تعود

فقط إلى نقل هذا الوعى الذى اكتسبه الأبوان خلال فترة تعليمها، فالأبوان المرتبطين أنفسهم بعملية التربية بصفة مستمرة فإنهم يكونوا أكثر قابلية لأن يتخذوا اتجاه ايجابى فى تطور تربية أطفالهم أكثر من هؤلاء الذين يعود آخر اتصال لهم بالمؤسسات التربوية إلى أكثر من عشرين عاماً مضت.(٤)

إن موضوع التغير ممتع حقاً، وعلى الرغم من صعوبة تحديد معالمه إلا أنه أصبح متعارف على أنه يعجل حدوث ما سوف يحدث فعلاً. ولقد أدت الزيادة المضطردة فى المعرفة واهمال المهارات إلى زيادة هائلة فى الإنفاق على أنشطة التدريب كما كانت سبباً وراء تطور نظم منح العاملين إجازة للدراسة. ففى فرنسا على سبيل المثال، منح قانون ١٩٧١ الحق لـ ٢٪ من العاملين بالمؤسسة للحصول على إجازاتهم فى أى وقت معاً مع استحقاقاتهم للحد الادنى من نسبة أجورهم، ولقد بدأت المطالبة بالقانون كهدف فردى ولتحقيق الإكتفاء للمجتمع بالاضافة إلى نمو الاعداد المهنى، ولكن حاليا أصبح الأخير هو المهيمن. فى العديد من البلدان فان الدخل الزائد ينفق على برامج التدريب المكلفة. وكالعادة كان أسرع رد فعل هو الضرورات الاقتصادية جنباً إلى جنب مع متطلبات السباق للتفوق المهنى. ولكن القضية لايمكن أن تنحصر فقط فى نطاق التدريب المهنى على الرغم من وضوح ذلك بصورة كبيرة ولذا فقد اعطت العديد من الدراسات العامل الحق فى اختيار نوع الدراسة التى يرغب فى مواصلتها بغض النظر عن ارتباطها أو عدم ارتباطها بوظيفتة والاتفاق الذى حصل عليه اتحاد عمال الحديد الايطالى والذى يسمح لاعضاءة بالحصول على ١٥٠ ساعة اجازة مدفوعة الاجر فى خلال ٣ أعوام يعد مثالاً واضحاً على هذا.

وبالنسبة لأى مجال يرتبط بالتغير فان نفس الاسباب التى ساعدت المهن والوظائف على الحفاظ على قدرتها على التغير والموائمة والتكيف من

خلال التدريب المستمر فانها يمكن ان تنطبق على المجتمع ككل. ان التغير لا يحدث فى فراغ فهو بالضرورة يتطلب رد فعل ولكى نقبله هكذا فاننا يجب ان نقبل مكوناته كما هى من وجهة نظر التقدم التكنولوجى.

وعلى الجانب الأخر اذا كان الهدف هو السيطرة على التغيير حتى تكون أثاره ذات نفع للمجتمع فإن الأمر لا يتعلق بالتساؤل حول كيفية منح العامل القدرة على التوائم مع التقنيات الحديثة والتكنولوجيا أو مساعدة الافراد على فهم ما يجرى حولهم فى المجتمع. إن العديد من التغيرات فى البناء الوظيفى فى الواقع لا تتطلب مهارات أكثر بل أقل مما جعل محتوى العمل لا يزيد عن مجرد عمليات بسيطة. ولذا فإن المسألة ليست الزيادة المستمرة فى الجهود المسخرة للتدريب والمطلوبة لمواجهة إحتياجات كل وجهة بقدر ما هى ضرورة توفير الفرص للأفراد ليعرفوا كيفية تقدير الاحتياجات الفردية والجماعية ولكى يمكنوا أنفسهم بما فيه الكفاية من المشاركة الايجابية فى تحديد التغيرات التى يجب أن يتم تأييدها وتلك التى يجب رفضها.(٥)

ونحن بهذا الصدد يجب أن نشير إلى الوظيفة الأيديولوچية لتقسيم التربية إلى مهنية وغير مهنية. فهى فقط لاتعكس بل تؤيد الفصل بين عمل الأفراد وباقى حياتهم وذلك بحصر الإعداد المهنى لما يختص بالعمل والوظيفة بدلاً من جعله ينتمى للإطار الاجتماعى والاقتصادى الذى توجد فيه هذه الوظيفة فبرنامج تدريب للمديرين من الأفضل أن يتضمن عناصر أشمل - مثل علم النفس والاجتماعيات - حيث أن السيطرة على آثار الحركات الاجتماعية والاقتصادية تعتبر جزء من وظائف الإدارة. وعلى العكس فإن الدراسات التى قام بها هؤلاء الذين دون مستوى الإدارة صنفت على أنها غير متخصصة كما لو كان اهتمام العامل العادى بهذه الجوانب من وظيفته يتم بصورة عرضية وفى وقت الفراغ.

لقد كانت العلاقة بين التربية وتوزيع السيطرة دائماً هى سياسة تبادل المنفعة: فزيادة فرص التعليم شئ أساسى للقدرة على اتخاذ القرارات وبالتالى فإن ما تتضمنه هذه القرارات سوف يتطلب حتماً اكتساب معارف ومهارات أوسع وأشمل. بالإضافة إلى أن الخبرة قد أظهرت أن إعادة تنظيم وتنسيق نظم العمل ينشط فرص التدريب، وهذا بدوره قد آثار مطالب قوية لتعليم أوسع وأشمل.(٦)

وبهذا نكون قد أفضنا فى عرض الطرق التى يستطيع من خلالها النظام التربوى أن يعمل بنجاح بالتبادل مع أنشطة أخرى بفعالية أكثر من النظام القائم حالياً والعديد من صور التطور تحمل هذا المعنى مثل سياسات الالتحاق، نمو نظم استخدام المراحل المتعددة وانتشار الأساليب التى تسهل عملية التعلم خلال المسافات على الرغم من أنه سيصبح واضحاً بالفعل أن هذه الفعالية ليست ذات قدر محدود، فإنه قد حان الوقت للنظر بموضوعية أكثر لقضية العدالة فى التوزيع وإلى الطريقة التى يمكن أن تشارك بها التربية المستمرة فى مساندة التقدم لتحقيق هذا الهدف.

ولكن هناك اعتراضين يواجهان القابلية للمزيد من التوسع فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة للتعليم الأولى على الرغم من احتمال اختلاف ملامحه.

الأعتراض الأول: أنه فى كل الدول المتقدمة أصبح التعليم الاجبارى يستمر حتى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشر وبهذا الوقت فإن ملامح التقدم التربوى فى الوقت اللاحق قد تحددت بصفة أساسية بل ويمكن أن يكون تأثير الانفاق التعليمى هامشياً عليها. وفى الحقيقة توجد نسبة ضئيلة من هؤلاء الذين تركوا التعليم فى مرحلة مبكرة وبما أن المساواة والعدالة تقتضى حصولهم على الدعم المادى والذى ينقصهم فى الوقت الحالى لكى

يستطيعوا أن يواصلوا طريقهم إن أرادوا. ولكن الغالبية العظمى من هذه الفئة العمرية قد نالوا كفايتهم من التعليم الرسمى بحلول ذلك الوقت وهذه النسبة من الممكن أن تتزايد إن لم يكن أمراً حتمياً وواضحاً إن ترك التعليم فى هذه المرحلة يعنى المخاطرة – التى لايمكن تعويضها – بمستقبل الفرد كله. إن محاولات اصلاح التعليم الأساسى تلبى مطالب كل الأفراد ولهذا يجب أن تستمر وخاصة لتقديم الاختيار بين مواصلة طريق التعليم مباشرة أو التوقف ثم العودة مرة أخرى إلى ركب التعليم، ولكننا سنكون أكثر من متفائلين إذا تصورنا أنه يمكننا أن نجد نظام معدل للتعليم الأساسى يمكن أن يمد ويوفر لجميع الأفراد فرص متساوية مستقبلية وهذا بمعزل عن عدم المساواة بين الأجيال والتى قد تكون نتيجة لتلك المحاولة.

ولنفرض أنه ليس من المعقول التنبؤ بأنه بنهاية مرحلة التعليم الأساسى يكون جميع الأفراد مؤهلين سواء كان هذا فى صورة رسمية (شهادة) (أو غير رسمية). فهكذا يكون اعتبار التربية كخدمة مرتبطة بالفرد فى بداية حياته يحمل معنى أن الهدف هو انتشار أوسع لسيطرة التربية على الفروق الطبقية على أمل أن يؤدى ذلك إلى ازدياد الحراك الاجتماعى وفى نفس الوقت يقلل من حدة التفرقة الاجتماعية وعدم المساواة. وعلى الرغم من إمكانية تحقيق هذا فقط من خلال المنظور المادى وعلى الرغم من حجم التقدم الكبير الذى يمكن أن تقدمه مقارنة بالوقت الحاضر فإنه من الصعب جداً اعتباره كحل لمشكلة عدم تكافؤ الفرص. ففى المقام الأول يعطى نظام التربية المستمرة قدراً مبالغاً فيه لتأثير التعليم الأولى منفرداً. كما أن تحديده فى فترة التعليم الأولى (بغض النظر عن مداها) فإنه يحدد تطبيقه واحتمال نجاح التربية فى تحقيق قدر أكبر من تكافؤ الفرص. إن المشكلة تتطلب إعادة تعريف فإذا كانت التربية ترى باعتبارها مستمرة طوال حياة الفرد فإننا

يمكن أن نتنبأ بمصير هؤلاء الذين وضعوا فى أسوأ مكان – لأى سبب من الأسباب – بمعنى آخر عقد لتصحيح عدم تكافؤ الفرص والقضاء على عدم المساواة كاتجاه مضاد لإعطاء الأفراد بداية صحيحة.(٧)

أما الاعتراض الثانى: على نشر التعليم الأولى فبسيط وعملى ولكنه ذو أهمية: فهذا النظام إذا تم تطبيقه بهذا التوسع فإنه سيمتص قدر هائل من الموارد والتى ستحرم منها مراحل التعليم الأخرى. ونحن إذا كانت لدينا الجدية لتحليل وتغيير دور التربية فى المجتمع، فإن الصراع على الموارد المحدودة يجب أن يكون فى الاعتبار وألا يتم اهماله، أن التربية المستمرة تقدم عرضاً سياسياً حيث أنها لا تعنى فقط تشبع المجتمع بما يكفيه من التعليم، بل إنها فى الواقع طريقة مختلفة لتحقيق أكبر استفادة من المصادر الطبيعية الموجودة.

والسؤال الآن: لماذ يرتبط تأخر فرص التعليم بالفرص الأكبر لعدالة توزيعها؟ فى المقام الأول هذا سوف يقف عائقاً أمام توزيع الموارد على التعليم بعد الالزامى من أن يحدد فقط بالنجاح المبدئى والذى يتحدد تبعاً للمحيط الاجتماعى بالإضافة إلى أن تركيبه يعد أكثر موائمة بطبيعته لتعويض عدم الاتزان الذى يعرض قطاعين كبيرين من المجتمع ليواجها هذا القصور وهى النساء وكبار السن. ومهما بلغ التقدم فى مصر والحد من عدم المساواة بين الجماعات المتماثلة فى العمر، فإن أحد نتائجها الطبيعية تمثل فى توسيع الفجوة بين الأجيال والتى يمكن أن تضيق من خلال الجهود الايجابية التى تشجع على عودة الكبار للتعليم. إن عدم تكافؤ الفرص بين الجنسين أكثر حدة منه بين الأجيال. فالتربية المستمرة تحمل على عاتقها دائماً مساعدة المرأة على التحرر من الخيار الذى يواجهها على الدوام وهو

أما العمل أو انجاب الأطفال. وكما هو واضح فإن قضايا المساواة بالنسبة للمرأة لا يمكن أن يتم علاجها باصلاح النظام التعليمى، ولكن بنظام من الفرص المتوالية للتعليم وهذا ما يعد مناسباً بالفعل لنهج حياتها.(٨)

إن تقديم مسألة توفير العمل فى موضوع يصنف على أنه تعليمى يثير الكثير من الاستياء والاحتمال الكبير أن تلك المسألة تثير أسئلة عديدة تتعلق بطبيعة العمل. والاجابة الواضحة للرد على المدافعين عن نقاء التعليم هو أن أى سياسة لابد وأن تطالب بحصول غالبية الافراد على نصيبهم من العمل والوظيفة. بالاضافة إلى أنها عملية ذات اتجاهين: فما يقترح هو علاقة أقوى وأشد بين التعليم والعمل، وليس تبعيه التعليم للعمل. إن سياسة الايدى العاملة والتى تؤثر وتستجيب فى نفس الوقت للتغيرات التى تطرأ على سوق العمل تؤيد تماماً التعليم المستمر. وتؤكد الإتجاهات فى هذا الصدد على ضرورة وضع نظام الطلب على العمل فى الحسبان تماماً كالعرض وهكذا كما تتضمن عملية الطلب العديد من الدراسات الفرعية كوجوب توفير العمل والتقدم فى مقابل التدريب المهنى والارشاد، فالاخير يشير إلى العلاقة المتبادلة بين التعليم العمل.(٩)

فى أى تحليل لجوانب ديمقراطية التعليم يجب أن نعطى أهمية خاصة لهذه المبادلة. أن الصور والاشكال المختلفة والتى يمكن أن يتخذها هذا المفهوم المرن اكثر قابلية للانعكاس فى النظم التعليمية المرتبطة بها. فعلى الحد الادنى هناك اكتساب لتلك المهارات كما تنادى بها سياسة توفير فرص العمل فهى نفسها التى وفرت الدافع لترك التعليم لفترة معينة والذى قد أخذ صورة مجردة فى العديد من البلدان وهو بهذا يمثل أهمية يجب أخذها فى الاعتبار حتى لو كات محدودة.

وأى شكل مفهوم أخر يجب أن يتضمن إعادة توزيع السيطرة وما نريد

ان نؤكـده فى هذا السـيـاق أن المشـاركين فيـه يجب أن ينظمـوا إسـتـخـدام المهارات المناسبة للتعامل مع تلك المعلومات وفى ربطها بمواقعهم.(١٠)

ان ازدياد قدرة الفرد على الاختـيـار بالاضـافـة إلى تزايد فرص التـعلم المتاحة للكبار كلها أهداف محمودة، ولكن بمجرد اعطاءها شكلاً مجرداً فأنها ستبـدأ فى مواجـهـة المعـارضين الذين يروا فيـهم نتـائج عملية مفـضلة عن اهتـمـامـاتـهم. فى البـداية، مـثل هذا الاعـتـراض يمكن ان يصـدر عن هؤلاء الذيـن تعـرف مـهـنتـهم ووظائـفـهم من خـلال البناء القـائم وأولئك الـذين لا يرغـبون فى حـدوث أى تغـيـيرات أو تعـديلات فى الأطر الخارجـيـة للمادة الدراسيـة الذين يقـومون بتدرسـيها. عند عـودة الكبـار للتعلم فـان قابليـتـهم للتركيز والاهتمام باتجاه واحد تكون أقل من تلك التى يسخروها لاكتساب المهارات الضرورية لحل مشكلات معينة يواجهونها وهذا بالتالى يعد تحدياً للمعلمين المختصين بهذا النوع من التعليم. ولكن هناك آخرون يؤيدون زيادة الفرص المتاحة للكبار فقط فى حاله ان كان هذا سيساعد المؤسسات القائمة للحفاظ على هيكلها الوظيفى ولكنه يمكن لهذا التأييد ان يتحول إلى إعتراض اذا اضطرت هذه المؤسسات إلى توفير هذه الفرص الجديدة. ان الخلاف قد ينشأ بين أولئك الذين يفسرون التربية المستمرة على أنها تطور تعليم الكبار وازدياد برامج التـدريب حـتى تتـسـاوى مع التـعليم بعـد الالزامـى الرسـمـى. وهؤلاء الذين يرون أنهـا تتـضـمن دمج الشـبـاب مع الكبار وارتبـاط التـعليم الرسـمـى بغـيـر الرسـمـى مـحطمين بذلك الحـدود والضـوابط التى منعت المسئولين عن التعليم الرسمى من الاستجابة للمؤثرات الخارجية ومنع أولئك الخارجين عن حدوده من الاستفادة من التسهيلات التى يوفرها.

ولكن حتى ان كان هذا التفسير الأخير مقبول ويتم تطبيقه فأننا لا نتوقع حصوله على تأييد الجميع. أننا لا نؤيد الاعتقاد بأن المعارف من تلقاء نفسها

سوف تخلق منظومة متناغمة فى العلاقة بين العمل والمجتمع. بل على العكس فإن أحد نتائجها المتوقعة احتمال زيادة حدة الخلاف بينهما، حينما يبدأ الافراد فى استغلال معارفهم الجديدة ومهاراتهم. أن اهتمامات الجماعات المختلفة يمكن أن تلتقى وتتفق احياناً ولكنها قطعاً سوف تختلف بل وتتصارع فى أوقات أخرى. ومثل هذه الاختلافات الحادة تنشأ عادة من الانتشار الهائل للمعرفة فى جميع مناحى الحياة.(١١)

لقد سبق أن أشرنا إلى أهمية دور سياسات الايدى العاملة فى اتجاه التربية المستمرة وفى النهاية يجدر بنا أن نضيف أن توقع حدوث بطالة كبيرة قد ساعد على التنبيه إلى الحاجة إلى الاستغلال المثمر للتربية وتنمية القدرات لتحقيق التوازن السريع. وبالنسبة للمدى البعيد فأنها قد جذبت الانتباه لامكانية استغلال التربية كأداه فى يد سياسة التوظيف، فأنه مهما اختلف النظام السياسى فأن توفير فرص العمل قضية تثار دائما ولا يمكن اغفالها.

ثانياً: الانتقادات التى وجهت الى التربية المستمرة:

لقد وجه الكثير من النقد لسياسة التربية المستمرة المقترحة، بداية من الجدل حول تكلفتها الباهظة وحتى التغيير السياسى الجوهرى. فهذا النظام المقترح سوف يؤدى إلى تضاؤل أهمية الخدمة التعليمية ومساواه العاملين بها بالعمال فى النظام الرأسمالى وهى بهذا تعوق حركة التغيير فى المجتمع. ولهذا سوف نوضح باختصار أوجه النقد وكيف يمكن تفنيدها والرد عليها.

*** ارتفاع التكلفة:**

١- إن الهجوم الاول ليس موجهاً إلى فكرة التربية المستمرة نفسها بقدر ما هو موجه إلى نفقاتها، ويعود بصفه أساسية لتلك القضية وهى أن زيادة الفرص المتاحة للكبار سوف تتضمن بالتالى زيادة فى

التكاليف، حيث أن الدخل الذى يستطيع هؤلاء الكبار أصحاب الخبرة تحقيقه يفوق ذلك الذى يقدر عليه الطلبه الاحدث سناً. بالاضافة إلى أن استثمار التربية بالنسبة للجماعات المتقدمة فى العمر غير اقتصادى بالمرة حيث أنهم يكونوا أقرب إلى سن المعاش أو الوفاه وفى هذه الحالة فان العائد سيكون فى مجملة قليلاً.(١٢)

ولكن هذا الاتجاه غير الانسانى ليس فقط غير مقبول ولكنه هش أيضا وذلك لعدة اسباب. أولاً: هناك شك فى فكرة تحديد العائد من الاستثمار التعليمى بدقة والتى غالباً ما يتم حسابها عن طريق الفروق بين دخول الافراد فتذهب نسب معينة ضئيلة من الدخل لمراحل التعليم المختلفة والتى يلتحق بها الافراد بعد سن التعليم الاجبارى. واذا قارنا دخل الفرد قبل التحاقه بالجامعة – أى المستوى الذى وصل إليه بعد المدارس الثانوية – بمستواه الذى وصل إليه بعد الدراسة فى الجامعة – حتى وان كان فى الخمسين من عمره – فإن الدخل الذى سيحصل عليه يفوق ذلك الذى كان يحصل عليه سابقاً – قبل التحاقه بالجامعة – وهذا يكفى للرد على وجهة النظر هذه.

*** فصل ناتج التعليم عن دخل الفرد:**

٢- إن الصعوبة الكبرى تكمن فى فصل ناتج التعليم عن كسب الفرد ودخله. كما أن الحقيقة بأن مثل هذه الزيادة فى الدخل يمكن أن تفسر على أنها ناتج للتعلم وللقدرة على اختيار نوع التعليم، فإن هذا يضاعف معدل اتجاه العودة للتعليم كتقدير لوجود الاستثمار فعلاً فى التعليم ولا نحتاج بهذا أن نجيب عن السؤال الأزلى وهو: **كيف يعد الدخل مقياساً للإنتاج ؟**

ولكن بالنسبة لدخول الأفراد السابقة، فإنه سيكون من الخطأ حساب حدود لدخولهم دون أن نأخذ فى الحسبان موقف العامل ككل والسياسات المرتبطة بالأيدى العاملة. ولنفرض مثلاً أن إنتاج الفرد سنوياً يبلغ معدله

حوالى ٣,٠٠٠ جنيه وأنه يضيع تماماً إذا التحق الفرد بدراسات تستغل كل وقته بغض النظر عن إمكانية استبدال تلك القدرة الإنتاجية، ولو جزئياً بطريق آخر؛ وهذا لايعنى بالطبع إمكانية استبدال حل بآخر بهذه البساطة. فسياسة الأيدى العاملة الجديدة تترك بعض الحرية بالإضافة إلى أن تأثير الفراغ (والذى ينتج عن التحاق بعض العاملين بصفوف الدراسة) يدفع هؤلاء العاطلين الذين يعانون من البطالة إلى مجال العمل الذى أصبح يعانى من بعض الفراغ. وعموماً فإن مشكلة البطالة الهائلة سوف تشجع اتجاه أشمل وأوسع للربط بين التعليم والتدريب كأداة لمنع والتغلب على عدم استغلال الجهد المبذول. كما أن الارتباط بين التعليم وسياسات الأيدى العاملة على كلا من المستويين القومى والمحلى يعد واحداً من العوامل الرئيسية للاتجاه إلى التربية المستمرة.[١٣]

بالإضافة إلى أن فكرة حساب دخول الأفراد لا تنطبق على أولئك الأفراد الذين كانوا خارج دائرة الكسب منذ البداية وبهذا فإنها تستبعد ليس فقط غير العاملين – كما ذكرنا آنفاً – بل أيضاً هؤلاء الذين لا يمكن اعتبارهم بين قوة العمل ولا يؤثرون فى قوته. وأكثر الأمثلة وضوحاً بقاء المرأة فى المنزل والتى تعد وظيفة غير مدفوعة الأجر ولا يمكن حسابها ضمن الحسابات التقليدية.

٣– إن قدر العمل الذى تقوم به المرأة فى المنزل يثير سؤال حول ما لايدخل فى نطاق الحسابات الاقتصادية. وهذا ما يعد منفصلاً تماماً عن الصعوبات التى يواجهها ربط الدخل بمرحلة تعليمية معينة. إن أكثر حسابات معدل العودة للتعليم تعترف – بكل وضوح – بمشكلة تقدير العائد من التعليم وتعتبرها بمثابة تحذير للأبوين ليأخذوا فى اعتبارهم الحاجات الخاصة بأبناءهم والمجتمع ككل. إن الجدل الذى ثار من قبل لتأييد إتجاه

التربية المستمرة - والذى تعرضنا له من قبل - لم يخضع للقياس الدقيق بعد، ورغم هذا لم تتأثر فعاليته بهذا. وهكذا فإن الجدل ليس فقط حول الاعتراض السطحى على تكلفة المنفعة ولكنه عدم الخضوع للتقديرات قصيرة المدى ولذلك فإنه حتى بالنسبة لحسابات الاستثمار الاقتصادى المحددة فإن الاعتراض على التربية المستمرة لا يجد ما يؤيده. وهذا الرأى تظهر أهميته بالنسبة للمصالح الفردية أكثر من تلك بالنسبة للجماعة. بالطبع أن التكلفة الكلية لنظام التربية المستمرة سوف تعتمد أساساً على كم الموارد المتاحة والتى يمكن أن تزيد مستقبلاً. ونحن نرى أن الموارد - سواء قليلة أو كثيرة - من الممكن أن تكون أكثر فعالية فى مساعدة الكبار على مواصلة التعليم جنباً إلى جنب مع نشاطات حياتهم الأخرى.

إن من يعترض على التكاليف غالباً ما يكونوا هؤلاء الذين يصفون أنفسهم بأنهم من مؤيدى اتجاه التربية المستمرة أو هؤلاء المختصون بتحديد مميزاتها وتقدير نفعها. وقد جاء الاعتراض المباشر من هؤلاء الذين يرون أن الدراسات التى أيدت توقف التعليم الأولى سوف تقف عائقاً أمام الطبقات الاجتماعية الأدنى وأننا بهذا نعود إلى عدم المساواة كما سنجد أنفسنا نتراجع إلى فترة ما قبل انتشار التعليم والتوسع فيه عندما كانت نسبة ضئيلة جداً من أفراد المجتمع تتمتع بحق مواصلة التعليم حتى مراحله المتقدمة بالإضافة إلى أن المزيد من الفرص المتاحة سوف تزيد من حدة المشكلة. فإذا نظرنا فقط إلى الجامعة المفتوحة فى بريطانيا - فرغم كل المميزات - لم تقدم أى مميزات للجماعات المحرومة من جميع الامتيازات والحقوق وخاصة الذين حصلوا على الحد الأدنى من التعليم الأولى(١٤) وللإجابة على هذا فإن سياسة التربية المستمرة لاتتضمن ببساطة تشجيع الأفراد على ترك تعليمهم الأولى مبكراً وتوفير الفرص لمواصلته فيما بعد فإذا وضع هدف المساواة وتوفير

الفرص المتكافئة موضع الجدية، فإن الدراسات يجب أن تتضمن حلولاً ايجابية لصالح الذين حصلوا على أقل قدر من المميزات سابقاً.

٤- هذه القياسات من الممكن أن تتضمن عدة أنواع:
سياسات الالتحاق والتى يمكن تقسيمها تبعاً لعدة تصنيفات وهذه العملية منتشرة بالفعل وخاصة فى السويد والولايات المتحدة الأمريكية. وعلى المستوى الاقتصادى، فإن الارتباط بين تمويل مراحل التعليم الأولى وما يليه من مراحل أخرى يمكن أن يعدل ويعالج مساوئ النظام المستمر، حيث أن الطالب العادى فى المراحل العليا يأتى غالباً من بيئة تتمتع بقدر كبير من المميزات ويستفيد بصورة أكبر من الموارد المتاحة أكثر من زميله الطالب العادى فى المدارس الابتدائية والثانوية. ومن الممكن توزيع الدعم المادى بصورة أكثر عدالة على مراحل التعليم المختلفة أو يتم إعادة توزيعها وتقييمها بحيث لايتضمن الالتحاق بمراحل التعليم العليا أن يعتقد الطالب أن هذا يعد طريقاً للترقى إلى المناصب الأفضل والتمتع بمميزات مادية أكبر. ومن الطبيعى رغم ذلك أن يكون تأثير مثل تلك العدالة والديموقراطية سوف تعتمد على الحد الذى سوف تسيطر به الحكومة على توزيع الفرص التعليمية والدعم المادى الذى تقدمه.

وإضافة إلى تنظيم الالتحاق والمعونات المادية فإن محتوى التعليم وطريقة تقديمه كلاً منهما سوف تؤثر على تحديده فالأول يشتمل على مراجعة واصلاح المناهج الحالية وطرق التدريس وصولاً بالسؤال عن من يستطيع تحديد طريقة تنظيم التعليم ولكن ليس فقط الموارد هى العرضة للتأثر فالاتجاه بأن مسئولية الحكومة تمتد فقط إلى مواجهة الحاجات التى يعبر عنها الأفراد يعد فى منتهى السلبية وهنا نجد فرصة لكل ما يتعلق بالأنشطة التى يقوم بها الأفراد سواء لتأكيد أن لكل فرد أن يحرص على

الفرص المتاحة له أو لنقل المعلومة بالطريقة التى يقدرها كل فرد تبعاً لطريقة حياته والتسهيلات المتاحة له. أبرز المشتركين فى تحمل المسئولية هى الاتحادات التجارية وهؤلاء المرتبطون بالخدمات الاجتماعية والذين يستطيعون الوصول للشعب فى عقر داره ومكان عمله. وباختصار هناك مجموعة من الدراسات التى يمكن أن تشجع وتواجه الحاجات الجديدة وتشتمل فى نفس الوقت على التقسيم الايجابى الذى يعد ضرورياً حتى لانحصل على طبقة أقل من المتميزين.

ولكن مهما بلغت قوة هذه الدراسات فإنه سيعد عبثاً أن نعتقد أن التربية وحدها تستطيع القضاء على مساوئ النظامين الاقتصادى والاجتماعى القائمين. وبظهور حتمية ارتباط التعليم بالإطار الاجتماعى والاقتصادى الأوسع وتوسع الارتباط وتوثق العلاقة بينهما فإن التغيرات فى البناء الوظيفى تعد ضرورية لتكافئ الاصلاحات التعليمية التى تهدف إلى توزيع أكثر عدالة للفرص التعليمية المتاحة. وهذه الحقيقة ندركها بوضوح فى الاصرار على تحويل السياسة التعليمية لتواجه سياسة الأيدى العاملة والتطورات الحادثة فى مجال العمل. وهذا لايتضمن فقط إدراك مدى ارتباط واعتماد كلاً منهما على الآخر ولكن أيضاً إمكانية تشكيل الخدمات التعليمية لتؤيد التغيرات بما يوائم فرص العمل.

٥- فصل التربية عن التغيرات فى عالم العمل:

ولكن المخاطرة بتأييد وجهة النظر تلك يعنى الوقوف على خط النار. فعلى جانب نرى المحافظين الذين يجادلون ويرون أن التربية يجب أن تتم حمايتها قدر المستطاع من الاتصال بالتغيرات فى عالم العمل. إن التدريب يعد ضرورة للحياة الاقتصادية للمجتمع ولكن التعليم الحقيقى يقدر بنسبة عكسية لمدى اقترابه من مستوى الأجور ارتفاعاً وانخفاضاً. وهنا فرق واضح

– على الرغم أنه يحدث بالصدفة إلى حد ما – والذى يجب أن يتواجد بين محتوى التعليم والمطالب الاقتصادية للمجتمع ككل وتنظيم وتخطيط الخدمات التعليمية حتى تخدم بكفاءة احتياجات هؤلاء المشاركون فى عملية الإنتاج. والرد على أولئك المحافظين ذو شقين: **الشق الأول: أنه إذا كانت الغالبية العظمى من الأفراد يجب أن تعطى فرصة التعليم أكثر من مرة واحدة خلال حياتها فإن التربية يجب أن تضع فى اعتبارها أن تلوث يديها بعض الشئ. أما إذا قام التعليم بدور الأداة الفعالة المساعدة للتغير فإنها يجب أن تتخذ كمجال لعملها الحيز** الذى يتحدد فيه التوازن بين العلاقات الاجتماعية والاقتصادية.

وعلى الجانب الآخر نجد سلسلة من الاعتراضات السياسية التى تتهم مؤيدى التربية المستمرة بما يمكن أن نسميه الربط أو الضم. فإنضمام التربية المستمرة ووضعها فى خط واحد مع نظام الوظائف. فإن التربية المستمرة سوف تحافظ على بقاء النظام الحالى للإنتاج بتحسين توظيفه وبمحاولة السيطرة على الصراع الأيديولوجى القائم والذى يمكن أن يتم إعداده بصورة أفضل بالحفاظ على حدود أوضح بين التعليم والعمل. وسنجد بالطبع خطورة من مثل تلك التطورات التعليمية مثل الإجازة مدفوعة الأجر سوف يستحقها ويعود نفعها على أصحابها فقط أو على الأقل بصورة أكبر من غيرهم. ولقد ظهرت فعلاً المشكلات المتوقعه، فعلى سبيل المثال إذا كان للفرد الحق فى إجازة مدفوعة الأجر، فإن ممارسته لهذا الحق يمكن تواجهه صعوبات تعترض طريقه مثل رفض السماح له بالإجازة إذا كانت الدراسة غير مرتبطة بمتطلبات وظيفته أو إذا كانت المعرفة تتضمن إدراك الفرد لحقوقه أكثر من ذى قبل.

ومن الواضح لنا أن قيمة سياسة التربية المستمرة، لا يمكن الحكم عليها

بمعزل عن طريقة توظيفها. فإذا أعطيت شكل نظام التدريب الصناعى الذى يضعف إرتباط العمل واتفاقهم بتشجيع العمال على التركيز على الجوانب التى ترتبط بتقدمهم الشخصى وحدهم وهذا يفند النقد السابق. ولكن هناك العديد من القوى تتفاعل فى المحيط السياسى أو فى مجال نشاط الاتحاد التجارى والذى يمكن أن يتغير تماماً إلى الحد الذى لايمكن معه أن نجد من يقول بأن المنافسة على الوظيفة يجب أن تقبل على أنها غاية الفرد من فهم النظام الاجتماعى والاقتصادى القائم. ولاشك أن مثال الصين يعد أكبر دليل على نجاح استخدام نظام التبادل فى نظام غير رأسمالى. فالخبرة فى مجال العمل تعطى أفضلية كبيرة ولذا فإنه حتى الطلبة يقومون بأعمال إلى جانب دراستهم. إن الاتجاهات نحو الربط بين العمل والتعليم سوف تعتمد على رؤية الفرد لخصائص ونوع العمل، ولكن القول بأنه حتى تتغير ظروف العمل فإنه يجب بقاء كلاً منهما منعزلاً عن الآخر فإن هذا يتجاهل الطبيعة الديناميكية لتلك العلاقة. لقد كان كثير من التعليم المتاح تحت السيطرة التامة ويمكن توظيفه بدرجة كبيرة ولكن الحاجة لتوسيعه ونشره سوف تؤثر وتتأثر بالضغط المتزايد لإعادة تنظيم عملية الإنتاج.(١٥)

والنقطة الأساسية هنا أن ذلك النوع من البناء المقترح يمكن أن يعطى التربية فرصة كى تلعب دوراً رئيسياً فى عملية التغيير باعطائها وظيفة بنائية فى الحياة السياسية والاجتماعية وهذا الدور له أصول قديمة وليس مستحدثاً. حيث أن شكل الديموقراطية الصناعية والتى تعنى القيام بأى شئ ينبع من اتفاق العمال جميعهم ومن سيطرتهم الكاملة. ويتضمن – فى أى شكل من أشكاله المتطورة – قدرة الأفراد المعنيين على فهم المراحل الخاصة بالعملية الإنتاجية وتضميناتها المختلفة. فإن الاطلاع على سجلات المؤسسة – على سبيل المثال – يعد خطوة محدودة فقط نحو المشاركة فإذا كانت الأشكال البيانية لا تمثل أى معنى بالنسبة لأى فرد سوى المحاسب الخبير

فبالمثل، فإن الجدل حول السياسات المستقبلية للاستثمار فى أى مؤسسة يعتمد على مدى تنسيقها وتنظيم قدرات ومهارات المشاركين، والمهارات نعنى بها هنا الإدراك والدراية القائمة على المعرفة وليس كونها فقط القدرة على اتخاذ القرارات العملية.

ثالثاً: التخطيط لاحتياجات الكبار من التعليم:

إن مبدأ المبادلة والذى يسمح للأفراد بالحصول على إجازة للدراسة خلال فترة عملهم ونشاطات حياتهم الأخرى يمكن أن يعتبر كأساس منطقى للتخطيط مهما كانت الأهداف السياسية لكل فرد. ولكن التخطيط لايعرف فى إطار اتجاه واع بل يتضمن إعطاء الفرصة القصوى بكافة قطاعات المجتمع ليكونوا ويعبروا عن اتجاهاتهم واهتماماتهم سواء أتفقت أو أختلفت وتصارعت. فإذا كان هناك من يهتم بمدى سيطرة الديموقراطية على عملية الإنتاج وعلى التطورات الاجتماعية عامة، فإن مهمة صانع القرار السياسى ستنحصر فى تأكيد أن ذلك المدى للتنظيم ينطبق بالمثل وبنفس الدرجة على تحديد محتوى التعليم وطريقة تطبيقه.

ونجمل القول بالإشارة إلى ثلاثة أنواع من طرق البناء والتى يمكن أن تعمل على إجابة مطالب الكبار الذين يعودون لمواصلة تعليمهم. يتضمن **النوع الأول**: مجموعة من برامج التدريب المطورة والتى تصمم لتحسين واكتساب المستوى المهارى ككل لقوة العمل وتأخذ مكانها فى المؤسسات التى تتبع نظاماً موازياً لنظام التعليم الرسمى. والتنظيم هنا يتم على أيدى هؤلاء الذين تتجه أنظارهم نحو المنافع الهامشية والثبات أو بواسطة السياسين المعنيين بمستويات التوظيف ككل. لكننا لانتوقع استجابة ذات قيمة من ممثلى السياسة التعليمية.

والنوع الثانى: أكثر تأثراً باتجاهات تنظيم العمل وقدرة العمال.

ومحتوى التعليم الذى يتم تقديمه يتسع ليشمل عنصرين: أولهما، ضرورة سد الحاجات الأساسية والموضوعات المرتبطة بالعمل فى محتواه ككل ولكن هناك المزيد من المطالب الملقاة على عاتق نظام التعليم الرسمى لمواجهة الحاجات التى تنشأ على المجالين ولكن يتم تنظيمها وتمويلها وامدادها باستمرار. وعلى الرغم من أن توزيع السيطرة قد بدأ يظهر كنقطة أساسية للجدل والنقاش، فإن المخاوف قد بدأت تتزايد نتيجة خطى التقدم غير المنتظمة فى الاتجاهات المختلفة: والمثال الواضح يتمثل فى: **عدم امكانية الجمع بين أصحاب الروح المستقلة والناقدة وأولئك الذين يقومون بدور ضئيل فى حياتهم العملية مقارنة بأولئك المتشبعين بتلك الروح.**

والاحتمال الثالث أنه إذا لم يمكن تنظيم ومواجهة احتياجات الأفراد خلال تعليمهم الأولى، وإذا كان إعادة تعريف الأدوار الاجتماعية والوظيفية سيتضمن إضعاف قدرة تلك الإضافة التعليمية، فإن تلك الإضافة قد تم تنظيمها وتخطيطها لكى توازن بين احتياجات كلاً من الشباب والكبار بالإضافة إلى تحقيق السياسات الاجتماعية وتلك الخاصة بالعمل المرتبطة بها. وهذا ليس لتأييد الاتجاه نحو القضايا السياسية. إن الصراع للسيطرة على عمليات الإنتاج سيجد صداه فى الإطار التعليمى ليس فقط بالنسبة للمحتوى بل وأكثر أهمية بالنسبة لارتباطه بتلك العمليات وتطورها، وقاعات تنظيم التعليم تعد أحد الوسائل للتأثير على خطى واتجاه ذلك التقدم.

رابعاً: التربية المستمرة وتكافؤ الفرص:

لقد أصبح التعليم الآن أقرب إلى ما يكون إلى القطار. هناك من يرفض الصعود إليه منذ البداية وهناك من يغادره فى المحطة الأولى وآخرون فى المحطة التالية وهكذا حتى تواصل فئة معينة فقط حتى المحطة الأخيرة.

وفى الواقع كان التعليم فى الماضى ترتفع فيه نسبة التسرب وكان التناسب عكسياً بين الارتقاء فى مراحل التعليم وعدد الطلبة. ففى المدارس الابتدائية كانت النسبة تعد أكبر ما يمكن وتقل هذه النسبة فى المرحلة التالية والثانوية وتقل أكثر فى المرحلة الجامعية على أساس أن هذه الفئة التى تصل إلى الجامعة هى فقط الفئة القادرة والمميزة والتى تستطيع مواصلة التعليم حتى نهاية مراحله.

ولكن بعد نظام المجانية تغير الحال - على الرغم من وجود ذلك التناسب العكسى وإن خفت حدته إلى حد كبير. فقد تضاعف العدد الذى يلتحق بالجامعة سنوياً وبالتالى فقد تشبع سوق العمل من خريجى الجامعات والمعاهد وأصبح هناك فائض كبير فى سوق العمل لا يمكن استيعابه بسهولة.

ولقد عرضنا فيما سبق إلى موضوع التعليم المستمر وتعرض للفئة العمرية التى تترك التعليم لسبب أو لآخر بعد مرحلة التعليم الأولى ويلتحقون بسوق العمل ولكن بعد فترة يدركون مدى أهمية التعليم فيحاولون تعويض ما فاتهم. ولكن نظراً لصعوبة الجمع بين العمل والدراسة فإنهم يفضلون التضحية - بالمفهوم الاقتصادى - بالمميزات الحالية أملاً فى تحسين وضعهم الاجتماعى بطريقة أفضل فى المستقبل.

ولا يمكن فى هذا المجال أن نغفل دور كلية التربية فى ذلك السباق فى توفير مثل تلك الفرصة وذلك بوضع برامج دراسية خاصة بالمعلمين القائمين بتدريس اللغة الانجليزية ولكنهم غير متخصصين، فيدرسون المناهج التى يدرسها طلبة الصفوف الأربعة بقسم اللغة الانجليزية على مدار أربع سنوات أيضاً بالإضافة إلى قيامهم بعملهم الفعلى والتزامهم بالمدارس التى يعملون بها. وهم يتحملون تلك المشقة - ليس رغبة فى إهدار الوقت - ولكن

أملاً فى تحسين مستوى معارفهم ومهارتهم بالإضافة إلى إمكانية ترقى مناصب أعلى.

إن العالم كله قد بدأ يتجه ويؤكد مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة نظراً لما يسعى إليه من أهداف محمودة كتحسين مستوى القائمين بالعمل فعلاً وزيادة مهارتهم ووقوفهم على أحدث المتغيرات فى مجال العمل والجديد والمستحدث فى شتى مناحى المعرفة. كما أن مفهوم التعليم المستمر ومحاولة خلق المجتمع المتعلم الواعى يقضى استمرار الأفراد فى التعليم دون انقطاع من أجل تحقيق آمال الفرد وتنمية قدراته ومهاراته وامكانياته لمواجهة مطالب العلم والمعرفة المتزايدة وهذا يتم من خلال توفير سبل الاتصال بمصادر المعرفة والثقافة والارتفاع إلى مستويات أعلى من التعليم سواء كانت برامج متابعة أو قراءات مستمرة أو تدريبات مهنية لرفع مستوى الأداء والمهارات المختلفة.

وموضوع تطور مهارات الفرد ونمو قدراته المختلفة عملية لا تعود بالنفع على الفرد وحده بل تتعداه إلى مجتمعه ككل، فالتربية هنا غاية لتحقيق أهداف المجتمع ككل. ونحن فى هذا المجال لا يمكننا اغفال الدور الفعال الذى يقوم به التعليم فى تطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وثقافياً. بالإضافة إلى القضاء على الطبقية داخل بناء المجتمع الواحد ودعم الوحدة الثقافية وإعطاء الفرصة للفرد لممارسة حقوقه والالتزام بواجباته.

أيضاً فإن تطور مستوى أداء الفرد يتناسب طردياً مع تقدمه فى مراحل التعليم وزيادة المهارات التى يحصل عليها. فالفرد الذى يحاول زيادة مستوى مهاراته يرتفع مستوى أداءه، فخريج كلية التجارة الذى قام بدراسة الكمبيوتر بالإضافة إلى لغة أو أكثر سيختلف أداءه قطعاً عن زميله الذى تجمد فى مكانه ولم يحاول أن يزود خبراته أو يطور مهاراته واكتفى بما

حصل عليه من شهادة فقط. وهذا ينطبق بالمثل على من يحصل على دبلوم أو مؤهل متوسط ويكتفى به ولا يحاول زيادة مهاراته مقارنة بزميله الذى يواصل تعليمه الجامعى يملؤه الطموح فى مستوى أفضل. ولا شك أنه سيتطور فعلاً وسيكون مستوى مهاراته وقدراته أفضل إلى حد كبير.

وفى دراسة لتوضيح وتأكيد ذلك المعنى تم اختيار عينة من عمال المصانع فى لينجراد وشملت حوالى ٢٦٠٠ من العمال الذين يمارسون أعمالاً ذات طابع ميكانيكى، وقسمت العينة عشوائياً إلى ثمانى مجموعات، كل مجموعة ٣٢٥ عاملاً، ودرس مستوى المهارة من حيث المتغيرات الثلاثة الآتية: **متوسط العمر، عدد سنوات التعليم، مدة الخدمة**، وكانت المتوسطات الاجمالية للعينة كلها كما يلى: السن: ٣٢,٦٠، التعليم: ٢,٣٩، مدة الخدمة: ١٤,٩٣٠، المهارة: ٢,٤٤ وحدة عمل. ولقد اتضح من الدراسة ما يلى:

١- **زيادة درجة المهارة نتيجة التقدم فى العمر باضطراد حتى سن ٣٢** أى اكتمال النمو البدنى للإنسان، وتبدأ بعد ذلك فى الانخفاض.

٢- **نمو المهارة باضطراد نتيجة لزيادة مدة الخدمة**، ولا تقف عند حد معين مثل السن، صحيح أن نمو المهارة يكون أسرع فى السنوات الأولى، ويكون بطيئاً بعد ذلك، ولكنه نمو مطرد فى جميع الأحوال، كذلك أوضحت الدراسة **أن مدة الخدمة لها تأثير فى درجة المهارة أكثر من السن**.

٣- **ازدياد درجة مهارة العمال زيادة كبيرة بازدياد فترة التعليم**.

٤- **واتضح أن سنة واحدة من التعليم فى المدارس تزيد من درجة الكفاءة بمقدار ٢,٦ مرة عما تفعله سنة من التدريب فى المصنع**، كذلك أوضحت الدراسة أن السنوات الثلاث الأولى للتدريب

فى المصنع تزيد من الكفاءة بدرجة أكبر من السنوات الثلاث الأولى من التعليم وبصفة خاصة تزيد من الكفاءة بدرجة كبيرة تفوق تلك الكفاءة فى السنوات الثلاث الأولى للتدريب فى المصنع، ومع ذلك فمن الخطأ الاعتقاد بأن التعليم أو التدريب يغنى أحدهما عن الآخر، بل هما متكاملان وليسا، ومن هنا يتضح أن التعليم يزيد من درجة الكفاية الإنتاجية وبالتالى من أجر العامل الفرد، ولكن يتحتم على الدولة أن ترشد هذه القوى العاملة، لكى تحقق أهداف التنمية، وهذا يحتم ربط سياسة التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الدولة.

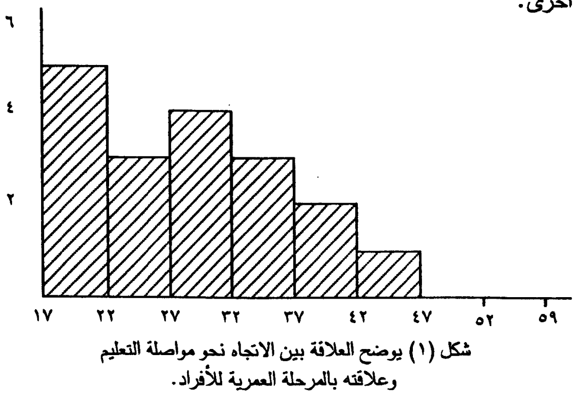
ومن الدراسات التى أثبتت وجود علاقة سلبية بين انخفاض مستوى التعليم ونمو الدخل القومى، تلك التى أجريت فى الاتحاد السوفيتى سنة ١٩٢٤ والتى بينت أن زيادة الدخل القومى نتيجة ارتفاع مهارة المتعلمين والمتخرجين خلال خمس سنوات تفوق بكثير ما انفق على تعليمهم.

وعلى الرغم من كل تلك المميزات السابقة نجد من يعترض على إعطاء الفرصة للكبار للحاق بقطار التعليم مرة أخرى حيث يرى المعارضون أن هؤلاء الكبار لديهم قدرة أكبر على الإنتاج حيث أن لديهم خبرة أكبر من صغار السن وحديثى التعيين مهما كان مستوى تعليمهم ولكن التعليم يأخذ من وقتهم وبالتالى يقلل من قيمة العائد الاقتصادى الذين يستطيعون تحقيقه حيث أن جزء من نفقاتهم ودخلهم سوف يتجه إلى التعليم. بالإضافة إلى أن هؤلاء الكبار قد قاربوا سن المعاش أو الوفاة وبالتالى فإن العائد المتوقع لا يكون كبيراً. وهذا الاتجاه بالإضافة إلى عدم إنسانيته إلا أن ما قدمناه من الدراسات سابقاً يعد رداً كافياً على تلك النقطة.

بالإضافة إلى أننا لا يمكننا إغفال دور الدافعية فى التعلم فالنشاط الإنسانى يتميز بالغرضية وطالما وجد الهدف الذى يسعى الفرد إلى تحقيقه

وجدت الطاقة التى توجه السلوك لإشباع الحاجات المختلفة. كما أن الفرد الذى يعود للدراسة مرة أخرى يكون أكثر تقديراً لقدر التعليم وأهميته وتكون لديه قدرة أكبر على اختيار نوع التعليم المناسب لمجال عمله وقدراته وهذا يعود فى جزء منه إلى عامل النضج والذى يعين الفرد على الاختيار الحر الواعى بعد تحرر الفرد من سيطرة الأسرة والمدرسة وتلك الجماعات التى تمثل ضغطاً على الفرد وربما تجبره على نوع من الدراسة لا يرغبها كرغبة الأبوين فى حصول أبناءهم على نوع معين من التعليم أو نتيجة للمجموع فى الشهادات والذى يحدد أيضاً نوع التعليم إلى حد كبير.

وكمحاولة لإيجاد العلاقة بين اتجاه الأفراد نحو مواصلة التعليم وعلاقته بالمرحلة العمرية للفرد من خلال استفتاء على عينة عشوائية من الأفراد مختلفة الاتجاهات ومتنوعة بالنسبة للسن. ولقد أخذ السن بعد الحصول على الشهادة سواء متوسطة (٣ سنوات بعد الشهادة الاعدادية) أو فوق المتوسطة (سنتان بعد شهادة الثانوية العامة) أو الشهادة الجامعية وحتى قبل الإحالة للمعاش. وشملت العينة أيضاً مدرسون ومدرسون أوائل ووكلاء وعدة مهن أخرى.



شكل (١) يوضح العلاقة بين الاتجاه نحو مواصلة التعليم وعلاقته بالمرحلة العمرية للأفراد.

ويمكن ملاحظة ما يلى من الشكل السابق:

- الأفراد الأصغر سناً لديهم اتجاه أكبر لمواصلة التعليم واستعدادهم يكون كبيراً فى المراحل العمرية الأولى.
- يقل هذا الاتجاه بتقدم الأفراد فى العمر سواء بسبب الانشغال فى العمل الذى يقومون به فعلاً أو الارتباط بتوفير مستوى معيشى معين للأسرة أو حتى بسبب نقص الدافعية لمزيد من الدراسة.
- نجد أيضاً ارتفاع نسبة الراغبين فى مواصلة التعليم بين الحاصلين على الشهادة المتوسطة (٣ سنوات بعد الإعدادية) حيث أنهم يعتبرون أنها ليست شهادة ذات قيمة.
- وحتى بالنسبة للطلبة فى نظام الخمس سنوات بعد الإعدادية – المدرسة التى عمل بها فعلاً – يؤكد جميع الطلبة على الرغبة فى الالتحاق بكلية التجارة بعد حصولهم على شهادة الدبلوم وهذا يعنى انتظامهم فى الدراسة لمدة ٤ سنوات أخرى.
- أما بالنسبة لاعداد الطلاب الحاصلين على شهادة جامعية فهى قليلة ولكنها تزداد فيما بعد حينما يواجه هؤلاء الخريجون سوق العمل بمتطلباته واحتياجاته المتزايدة، أيضاً الرغبة فى السفر للخارج تشجع العديد على مواصلة تعليمهم وتحمل هذا العنا ء والرغبة فى تحسين الوضع الاجتماعى أو حتى التزود فى المادة العلمية والمجال الذى يعملون به.
- هناك أيضاً نقطة جديرة بالملاحظة وهى ارتفاع نسبة المرأة المؤيدة لمواصلة التعليم مرة أخرى على عكس ما توقعت مسبقاً.

المراجع والمصادر

1- O E C D, Recurrent Education: **Astrategy for life long learning,** (Paris, CERI / O E C D, 1973), pp. 70 - 130.

2- P. Frieire, **Pedagogy of the oppressed,** (London, P.Penguin, 1970), pp. 60 - 75.

- M.H. Seeman, **"Pawerlessness and knowledge, a Comparative Study of alienatin and Learning,** "Sociometry, No2, 1967, pp. 120 - 130.

3- E. Brunner et al., **An overwiew of Adult Education Research** (Washington: **Adult Education Association of the** U.S.A, 1967), pp. 30 - 50.

4- A. H. Halsey, Educational Priority, Vol. 1, (London, H Mso, 1972), pp. 40 - 55.

- Plowden Report, **Children and their primary Schools,** (London, H M. so, 1967), pp. 18 - 33.

5- H. Braverman, **Labor and Monopoly Capital,** (N.Y. Monthly Review Press, 1974), pp. 11 - 41.

6- O E C D. Pecurrent Education: Trends and Issues, (Paris, C E R I / O E C D, 1975), pp. 18 - 38.

7- T. Husen, **Social Influences on Educationl Attainment,** (Paris, C E R I / O E C D, 1975), pp. 33 - 53.

8- J.Bengtsson, **Intergenerational Inequality and Recurrent Education, " in: Recursent Education,** edited By Selma Mushkin, (Washington: National Institute of Education, 1974), pp. 11 - 21.

9- Educationl Requirements for Industral Democracu (Palo Alto, Cal: Center for Economeic Studies, 1974), pp. 12 - 22.

10- O E C D, **The Implications of Educational Leave of Aksence,** (Paris, C E R I / O E C D, 1979), pp. 18 - 100.

11- Steven Lukes, **Power,** (London, Macmillian, 1974), p. 24.

12- Ken Bannicatt, **Recurrent Education: Apreliminary cost Benefit Analysis, (Coralesra, 1973),** p. 18.

13- Jlid, p20.

14- Naomi Mchtosh, **The Ou Student, in the open university opens,** edited by Jeremy Tunstall, (London, Routledge. & Kegan Paul, 1974), pp. 20 - 25.

15- Luting - Yi, **Education Must be comlined with** producative labour, (Peking: Foreign Labour Press, 1964), pp.33-40.

- and the Educationl Revolution in China, U S Dep. of Health, Education and welfare, (Washinglon, 1973), pp, 41-61.

فهرس المحتويات

تابع : فهرس المحتويات

من إصدارات المكتبة التربوية

● التربية البيئية	د. ابراهيم عصمت مطاوع
● التربية والنظام السياسى	د. شبل بدران
● سياسة التعليم فى الوطن العربى	د. شبل بدران
● كما يكون المجتمع تكون التربية	د. شبل بدران
● التعليم والتحديث	د. شبل بدران
● علم الاجتماع التربوى	د. عبد السميع سيد أحمد
● نحو فلسفة تربوية لبناء الأنسان العربى	د. عبد الفتاح إبراهيم تركى
● التربية عند هيجل	د. عبد الفتاح الديدى د. عصام الدين هلال
● اقتصاديات التربية	ج.ب. أتكنسون، ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد صائغ
● التعليم والتنمية	د. شبل بدران
● طرق تدريس اللغة العربية	د. زكريا اسماعيل
● المناهج الدراسية	د. محمود أبو زيد د. أسماء محمود غانم
● أسس التربية	د. أحمد فاروق محفوظ د. شبل بدران
● تربية الطفل	د. ثناء يوسف العاصى
● التربية المقارنة	د. شبل بدران
● علم اجتماع التربية المعاصر	د. شبل بدران د. حسن البيلاوى
● مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية	د. محمد الطيب د. حسين الدرينى د. شبل بدران د. حسن البيلاوى د. كمال نجيب

● التربية والمجتمع	د. شـــبل بـــدران
● التخطيط التربوى	د. فـاروق شـوقى البـوهى
● رواد الفكر التربوى	د. شـــبل بـــدران
● الانشطة التربوية	د. أحـمـد فـاروق مـحـفـوظ د. فـاروق شـوقى البـوهى
● التعليم والبطالة	د. شـــبل بـــدران
● تكافؤ الفرص فى نظم التعليم	د. شـــبل بـــدران
● دور الجامعة فى مواجهة التطرف	د. وفـاء مـحـمـد البـرعـى
● القيم التربوية فى مسرح الطفل	د. ايـمـان الـعـربى النقـيـب
● نظم التعليم فى الوطن العربى	د. شـــبل بـدران